



Artículo de revisión sistemática:

Inteligencia emocional y aprendizaje en el contexto educativo: aportes de la psicología a la práctica docente. Una revisión sistemática

Emotional intelligence and learning in educational contexts: Contributions of psychology to teaching practice. A systematic review

Autores:

Cinthia Evelyn Menendes Coloma
Unidad Educativa Matilde Hidalgo de Procel
Salitre-Ecuador
cinthiae.menendes@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0002-6715-5026>

Emma Anabelle Menendes Coloma
Escuela Particular Eduardo Kingman
Salitre-Ecuador
Emypretty@hotmail.es
<https://orcid.org/0009-0005-5419-6154>

Narciso Ricardo Bajaan Bajaan
Unidad Educativa Matilde Hidalgo de Procel
Salitre-Ecuador
Narciso.bajana@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0005-1388-4604>

Tatiana Lizeth Menendes Coloma
Unidad Educativa Matilde Hidalgo de Procel
Salitre-Ecuador
tatiana.menendes@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0007-0474-5228>

Autor de Correspondencia: Cinthia Evelyn Menendes Coloma cinthiae.menendes@educacion.gob.ec

Reception dates: 01- Agosto -2026 **Acceptance:** 26- Agosto -2026 **Published:** 28- Agosto -2026

Como citar este artículo:

Menendes Coloma, C. E., Menendes Coloma, E. A., Bajaan Bajaan, N. R., & Menendes Coloma, T. L. (2026). Inteligencia emocional y aprendizaje en el contexto educativo: aportes de la psicología a la práctica docente. Una revisión sistemática. Conexión Científica Revista Internacional, 3(4), 1-20. <https://doi.org/10.71068/efs60n33>



RESUMEN

La inteligencia emocional ha adquirido un lugar central en la investigación educativa contemporánea, al punto de ser considerada un predictor relevante del aprendizaje y del bienestar de estudiantes y docentes. Este artículo presenta una revisión sistemática cuyo objetivo fue analizar los aportes de la inteligencia emocional al aprendizaje en el contexto educativo y sus implicaciones para la práctica docente, desde una perspectiva psicológica. El corpus estuvo constituido por 40 publicaciones indexadas en Scopus y SciELO, publicadas preferentemente entre 2022 y 2026 sin excluir investigaciones clásicas, cuyos estudios primarios conducidos con estudiantes de programas de educación de universidades ecuatorianas reúnen, de manera agregada, alrededor de 600 participantes. Mediante un protocolo de codificación cuantitativa se extrajeron las magnitudes de asociación reportadas, las dimensiones de la inteligencia emocional examinadas y las estrategias de intervención documentadas. Los resultados, derivados exclusivamente del análisis de la literatura, confirman asociaciones positivas de magnitud pequeña a moderada entre inteligencia emocional y rendimiento, con variaciones según el modelo teórico, el instrumento y el contexto, y evidencian que la práctica docente y el clima de aula operan como condiciones moduladoras del efecto. Se concluye que la formación inicial docente debería incorporar de manera deliberada el desarrollo de competencias emocionales.

Palabras clave: inteligencia emocional; aprendizaje; práctica docente; rendimiento académico; educación emocional; revisión sistemática.

ABSTRACT

Emotional intelligence has acquired a central place in contemporary educational research, to the point of being considered a relevant predictor of learning and the well-being of students and teachers. This article presents a systematic review whose objective was to analyze the contributions of emotional intelligence to learning in the educational context and its implications for teaching practice, from a psychological perspective. The corpus consisted of 40 publications indexed in Scopus and SciELO, preferably published between 2022 and 2026 without excluding classic research, whose primary studies conducted with students from education programs at Ecuadorian universities gather, in aggregate, around 600 participants. A quantitative coding protocol was used to extract the reported association magnitudes, the dimensions of emotional intelligence examined, and the documented intervention strategies. The results, derived exclusively from the analysis of the literature, confirm positive associations of small to moderate magnitude between emotional intelligence and performance, with variations according to the theoretical model, the instrument and the context, and show that teaching practice and classroom climate operate as modulating conditions of the effect. It is concluded that initial teacher training should deliberately incorporate the development of emotional competencies.

Keywords: emotional intelligence; learning; teaching practice; academic performance; emotional education; Systematic review.





1. INTRODUCCIÓN

La psicología educativa ha ampliado progresivamente su explicación del aprendizaje al integrar procesos cognitivos, motivacionales y afectivos. En este marco, la inteligencia emocional (IE) se ha consolidado como un constructo relevante para comprender cómo estudiantes y docentes perciben, interpretan y regulan las emociones que acompañan las experiencias académicas. Fernández-Berrocal y Cabello (2021) situaron la IE como fundamento de la educación emocional y destacaron su utilidad para orientar intervenciones educativas. Dugué et al. (2021) mostraron que la literatura utiliza modelos e instrumentos distintos para operacionalizar el constructo, mientras Rind et al. (2025) señalaron que los modelos mixtos incorporan habilidades, rasgos y competencias. Esta diversidad conceptual obliga a interpretar la evidencia atendiendo al modelo teórico y al instrumento empleado.

La relación entre IE y desempeño académico cuenta con evidencia acumulada, aunque su magnitud no es uniforme. MacCann et al. (2019) sintetizaron 158 estudios y estimaron una asociación positiva global entre IE y rendimiento, con diferencias según se evaluara inteligencia emocional de habilidad, autoinformada o mixta. Quílez-Robres et al. (2023) confirmaron mediante revisión sistemática y metaanálisis que la relación varía entre contextos y características de los estudios. Zhou et al. (2024) encontraron igualmente una relación positiva entre inteligencia emocional y logro estudiantil, pero advirtieron heterogeneidad en los diseños y medidas. En consecuencia, la IE no debe interpretarse como un predictor aislado ni determinista, sino como un recurso psicológico cuya contribución al aprendizaje depende de variables personales, metodológicas, educativas y socioculturales.

La práctica docente constituye otro componente central del problema porque las competencias emocionales del profesorado pueden influir tanto en su bienestar profesional como en las condiciones interpersonales del aula. Tsoli (2023) relacionó la inteligencia emocional de futuros docentes con aspectos de su práctica educativa. Wang et al. (2022) identificaron asociaciones entre inteligencia emocional, autoeficacia y burnout en profesorado de lenguas extranjeras. Rodríguez et al. (2021) mostraron que las competencias emocionales docentes favorecen condiciones de aula compatibles con la educación emocional, mientras Greenberg (2023) sintetizó evidencia sobre programas de aprendizaje social y emocional y su contribución al desarrollo socioemocional y académico. Estos hallazgos justifican examinar conjuntamente los resultados referidos a estudiantes, docentes, clima de aula y programas de intervención, en lugar de analizar cada dimensión como un fenómeno independiente.

A partir de esta heterogeneidad conceptual y empírica, se consideró necesaria una revisión sistemática que organizara la evidencia disponible y distinguiera entre asociaciones, mecanismos explicativos, condiciones moderadoras e intervenciones educativas. La pregunta de revisión fue: ¿qué aportes documentó la literatura científica sobre la relación entre inteligencia emocional y aprendizaje en contextos educativos y





qué implicaciones se derivaron para la práctica docente? El objetivo consistió en analizar sistemáticamente publicaciones indexadas en Scopus y SciELO sobre inteligencia emocional, aprendizaje, rendimiento académico, estrategias de aprendizaje, práctica docente, clima de aula y educación emocional. De manera específica, se buscó caracterizar los enfoques de medición, sintetizar las magnitudes y direcciones de las asociaciones reportadas, identificar mecanismos mediadores y condiciones moderadoras, reconocer estrategias de intervención y establecer vacíos relevantes para la investigación educativa y la formación docente.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Modelos de inteligencia emocional y su medición

La literatura reconoce tres grandes tradiciones teóricas en el estudio de la IE. El modelo de habilidad, formulado por Salovey y Mayer, concibe la IE como un conjunto de capacidades cognitivas organizadas en cuatro ramas jerárquicas —percepción, facilitación del pensamiento, comprensión y regulación de las emociones— evaluadas mediante pruebas de ejecución como el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test como documentaron Dugué et al. (2021). Los modelos de rasgo la conciben como una constelación de disposiciones de la personalidad evaluadas mediante autoinformes, mientras que los modelos mixtos combinan competencias, habilidades y rasgos, como ocurre en el inventario de Bar-On o en el marco de competencias de Goleman como señalaron Rind et al. (2025). La evidencia metaanalítica muestra que el poder predictivo de la IE sobre el rendimiento varía según la tradición: la IE de habilidad presenta las asociaciones más altas con el desempeño académico, MacCann et al. (2019) encontraron que la inteligencia emocional de habilidad presentaba las asociaciones más altas con el desempeño académico. Sánchez-Álvarez et al. (2020) obtuvieron resultados compatibles y respaldaron la pertinencia de considerar el tipo de instrumento al interpretar el valor predictivo del constructo. Para la medición en el ámbito escolar y universitario, los instrumentos más utilizados en la literatura revisada son el TMMS-24. Arroyo y Vargas (2025) lo emplearon en población ecuatoriana, mientras Nieto et al. (2024) lo utilizaron para examinar dimensiones emocionales y estrategias de aprendizaje en población universitaria española, y los inventarios basados en el modelo de Bar-On, utilizados en contextos latinoamericanos (Garner et al., 2025).

Inteligencia emocional, emociones de logro y estrategias de aprendizaje

Una línea de investigación consolidada vincula la IE con el aprendizaje a través de las emociones de logro y de las estrategias de aprendizaje autorregulado. Los estudios sobre emociones de logro muestran que el disfrute durante el estudio incrementa el uso de estrategias de aprendizaje profundo, mientras que el enfado lo reduce, y que la IE opera como predictor de ambas emociones y como moderador de sus efectos sobre las estrategias como mostraron Nieto et al. (2024). En esta misma dirección, la IE de rasgo se ha asociado positiva y significativamente con el compromiso académico, las estrategias de autorregulación y la autoeficacia académica, incluso durante la pandemia de COVID-19, cuando la incertidumbre y el estrés mediaron parcialmente esas relaciones como





documentaron Albani et al. (2022). Investigaciones correlacionales con estudiantes de posgrado confirman que la IE se asocia con las estrategias de aprendizaje autorregulado ($r = .68$) y que la conciencia social y las habilidades sociales explican conjuntamente el 55 % de la varianza en la autoeficacia académica (Shojaheidari et al., 2025). En educación a distancia, las estrategias de aprendizaje y la IE aparecen interrelacionadas con el rendimiento en cursos de lengua extranjera (Conesa, 2024).

Inteligencia emocional del profesorado y clima de aula

El papel de la IE del docente fue examinado desde dos perspectivas complementarias. Wang et al. (2022) mostraron que una mayor inteligencia emocional se relacionaba con mayor autoeficacia y menor burnout en profesorado de lenguas extranjeras. Geraci et al. (2026) identificaron un patrón convergente al revisar la evidencia disponible sobre docentes escolares, y Chen et al. (2024) observaron relaciones semejantes en profesores de inglés como lengua extranjera. Desde la perspectiva pedagógica, Tsoli (2023) encontró que la IE de futuros docentes se vinculaba con su gestión educativa. Rodríguez et al. (2021) asociaron las competencias emocionales docentes con la construcción de entornos emocionalmente favorables, mientras Wang (2023) relacionó la calidad de la interacción docente-estudiante con el compromiso académico. En el contexto latinoamericano, Puente et al. (2023) destacaron la incidencia de la IE en la práctica pedagógica, Sánchez y Santos (2025) señalaron necesidades socioemocionales durante las prácticas profesionales, Estrada-Araoz et al. (2020) examinaron el clima de aula en educación superior y Verdesoto y Verdesoto (2025) aportaron evidencia ecuatoriana sobre esta relación.

Programas de educación emocional y aprendizaje social y emocional

La aplicación más relevante de la IE al ámbito educativo es el diseño y la implementación de programas de educación emocional y de aprendizaje social y emocional. Las síntesis de gran escala muestran que los programas universales escolares producen mejoras en las competencias socioemocionales, en las actitudes, en el comportamiento y en el rendimiento académico, con una ganancia documentada de once puntos porcentuales en el logro académico en el metaanálisis de Durlak y colaboradores como sintetizó Greenberg (2023). Los metaanálisis posteriores confirman efectos positivos pequeños pero significativos de los programas que adoptan un enfoque de escuela completa (Goldberg et al., 2018), así como mejoras en la competencia social, la competencia emocional y las habilidades de aprendizaje temprano en la educación infantil (Blewitt et al., 2018). En el ámbito iberoamericano, las revisiones sistemáticas sobre programas de educación emocional en educación primaria y secundaria documentan efectos favorables sobre la competencia emocional del alumnado cuando los programas se implementan de manera holística y con adaptación sociocultural. Allca y Chaiña (2025) destacaron la necesidad de una implementación integral, mientras Martínez et al. (2024) subrayaron que la adecuación al contexto condiciona la efectividad de los programas. Los programas diseñados desde el modelo de habilidad de Mayer y Salovey, como RULER e INTEMO, constituyen ejemplos de intervenciones fundamentadas teóricamente cuyos





resultados apoyan la integración de la IE en el currículo según Fernández-Berrocal y Cabello (2021).

3. METODOLOGÍA

Diseño y directriz de reporte.

Se realizó una revisión sistemática de alcance descriptivo-analítico y síntesis narrativa-cuantitativa de evidencia secundaria. La unidad de análisis estuvo constituida por publicaciones científicas que examinaron la inteligencia emocional en relación con aprendizaje, rendimiento académico, estrategias de aprendizaje, práctica docente, clima de aula o programas de educación emocional. La organización del manuscrito se orientó por los principios de PRISMA 2020 para transparentar la justificación, los criterios de elegibilidad, las fuentes de información, la estrategia de búsqueda, el proceso de selección y la síntesis. Page et al. (2021) establecieron que una revisión sistemática debía identificar explícitamente su diseño, describir los métodos utilizados y documentar el proceso de selección. En consecuencia, se diferenciaron los datos procedentes de estudios primarios de las estimaciones provenientes de revisiones sistemáticas y metaanálisis.

Criterios de elegibilidad.

Se incluyeron estudios empíricos cuantitativos, revisiones sistemáticas y metaanálisis que abordaron inteligencia emocional, emociones de logro, estrategias de aprendizaje, rendimiento académico, práctica docente, clima de aula o programas de aprendizaje social y emocional. Se priorizaron publicaciones comprendidas entre 2022 y 2026, aunque se conservaron investigaciones anteriores cuando resultaron necesarias para fundamentar modelos teóricos, instrumentos o resultados metaanalíticos de referencia. Se admitieron documentos publicados en español, inglés o portugués y se exigió que contaran con DOI o con una dirección electrónica verificable. Se excluyeron documentos divulgativos sin sustento científico, literatura gris no arbitrada, prepublicaciones sin resultados suficientes y trabajos que no permitieron reconocer la muestra, el instrumento, el diseño o la dirección de los hallazgos relevantes para la pregunta de revisión.

Fuentes de información y estrategia de búsqueda.

Se consultaron Scopus y SciELO como fuentes principales de recuperación bibliográfica. Las búsquedas combinaron términos en inglés y español relacionados con emotional intelligence, academic performance, learning strategies, achievement emotions, teacher practice, classroom climate y social and emotional learning, junto con sus equivalentes inteligencia emocional, rendimiento académico, estrategias de aprendizaje, emociones de logro, práctica docente, clima de aula y educación emocional. Se utilizaron operadores booleanos para combinar el constructo central con los resultados educativos y con las variables docentes. La recuperación se complementó mediante rastreo de las listas de referencias de los documentos elegibles. El archivo de trabajo disponible para esta corrección no conservó la fecha exacta de cada búsqueda ni las ecuaciones literales exportadas desde las bases; por integridad científica, esos datos no se reconstruyeron ni se inventaron y se reconocieron como una limitación de reproducibilidad del reporte.





Selección, extracción y corpus.

Los registros recuperados se examinaron según los criterios de elegibilidad y las publicaciones pertinentes se incorporaron a una matriz de extracción. El corpus final documentado en el manuscrito quedó constituido por 40 publicaciones, entre estudios empíricos, revisiones sistemáticas y metaanálisis. Para cada documento se extrajeron autoría y año, región o alcance, nivel educativo, tamaño muestral cuando estuvo disponible, modelo o instrumento de inteligencia emocional, variables educativas analizadas, magnitudes de asociación reportadas, mecanismos mediadores o moderadores y estrategias de intervención. La revisión trabajó exclusivamente con información secundaria y no recolectó datos primarios. El archivo disponible no conservó conteos verificables de registros identificados, duplicados eliminados, textos completos excluidos y motivos de exclusión; por ello, no se generaron cifras retrospectivas para un diagrama PRISMA, dado que hacerlo habría supuesto fabricar información metodológica.

La información extraída se sintetizó mediante frecuencias descriptivas del corpus, comparación de características de los estudios y análisis narrativo de las asociaciones reportadas. Se conservaron los coeficientes publicados por los estudios primarios y las estimaciones agregadas informadas por los metaanálisis, sin recalcular tamaños de efecto ni realizar un nuevo metaanálisis, debido a la heterogeneidad de modelos, instrumentos, poblaciones y resultados. La interpretación atendió a la dirección, magnitud y consistencia de los hallazgos, así como a las diferencias entre inteligencia emocional de habilidad, de rasgo y modelos mixtos. No se administraron instrumentos propios ni se calculó alfa de Cronbach. Tampoco se atribuyeron puntuaciones retrospectivas de riesgo de sesgo cuando el expediente de revisión no contenía una evaluación previamente documentada; esta ausencia se declaró como limitación metodológica en lugar de asignar valoraciones no verificables. Al utilizar exclusivamente fuentes secundarias de dominio público, no se requirió aprobación de un comité de bioética.

Síntesis y evaluación de la evidencia.

4. RESULTADOS

Los resultados se organizaron a partir de las 40 publicaciones que conformaron el corpus documentado y se presentaron mediante tablas de caracterización, síntesis de asociaciones, dimensiones de inteligencia emocional y estrategias de intervención, además de representaciones conceptuales de las relaciones identificadas. Las magnitudes consignadas correspondieron a valores comunicados por los estudios incluidos o a frecuencias calculadas sobre el corpus; por tanto, no se interpretaron como resultados de una muestra primaria propia. La síntesis distinguió estudios empíricos de revisiones y metaanálisis para evitar equiparar niveles de evidencia diferentes. Asimismo, se examinó la heterogeneidad entre regiones, instrumentos y poblaciones, porque las diferencias metodológicas condicionaron la comparabilidad de los coeficientes y explicaron parte de la variabilidad observada entre los resultados individuales.





Tabla 1. Caracterización del corpus según región, tipo de estudio y período de publicación

Región / alcance
Estudios (n)
Estudios empíricos
Metaanálisis / revisiones
Ecuador
7
7
0
Perú
3
3
0
España
6
5
1
Europa (otros)
3
3
0
Asia
3
3
0
Internacional / multirregional
18
8
10
Total
40
29
11
Nota. Elaboración propia a partir de la codificación de las 40 publicaciones que componen el corpus de la revisión. Los estudios multirregionales incluyen metaanálisis con muestras agregadas de más de 42.000 estudiantes (MacCann et al., 2019) y revisiones sistemáticas de alcance internacional.
Análisis de la Tabla 1. La distribución del corpus refleja una producción investigativa consolidada en el ámbito internacional, representada por once metaanálisis y revisiones sistemáticas que aportan magnitudes de asociación agregadas, y una producción regional emergente concentrada en Ecuador y Perú, compuesta exclusivamente por estudios empíricos cuantitativos de alcance correlacional. La presencia de siete estudios ecuatorianos, realizados mayoritariamente con estudiantes de programas de educación, confirma la pertinencia de la pregunta de investigación para el contexto nacional. La ausencia de metaanálisis conducidos en Ecuador o en la región andina constituye, en sí misma, un hallazgo sobre la madurez diferencial del campo.

Tabla 2. Magnitudes de asociación entre inteligencia emocional y variables educativas reportadas en la literatura

Estudio
Muestra
Instrumento
Asociación reportada
MacCann et al. (2019)
42.529 estudiantes (158 estudios)
MSCEIT y otros
$\rho = .20$ global; $.24$ habilidad; $.12$ autoinformada; $.19$ mixta
Perera y DiGiacomo (2013)



10.292 estudiantes (48 muestras)
IE de rasgo
r = .20
Sánchez-Álvarez et al. (2020)
Estudiantes de secundaria (multi-estudio)
Múltiples
Asociación significativa con mayor fuerza para instrumentos de habilidad
Cueva-Chata et al. (2024)
172 estudiantes
Test de Emily Sterrett
r = .835 (p < .05) con rendimiento
Shojaheidari et al. (2025)
150 estudiantes de posgrado
IE y estrategias autorreguladas
r = .68 con estrategias; R ² = .55 en autoeficacia
Nieto et al. (2024)
603 estudiantes universitarios
TMMS-24
IE predice disfrute y enfado; modera el uso de estrategias profundas
Chisag y Sangacha (Punina & Yugsi, 2025)
68 estudiantes de enfermería
TMMS-24
Sin asociación significativa con rendimiento
Martínez-Rodríguez y Ferreira (2023)
Estudiantes de Grado y Máster
TMMS-24
Sin diferencias significativas con la nota media
Nota. Valores tomados directamente de los estudios incluidos en la revisión. Las filas se ordenan de mayor a menor nivel de agregación. Las asociaciones de los estudios primarios corresponden a los coeficientes publicados por sus autores.
Análisis de la Tabla 2. La síntesis de magnitudes revela un patrón consistente a nivel agregado —asociaciones positivas de magnitud pequeña a moderada entre IE y rendimiento— y una dispersión notable a nivel de los estudios primarios, con coeficientes que oscilan entre r = .835 y asociaciones no significativas. Esta dispersión converge con la advertencia metaanalítica de que la magnitud del efecto depende del modelo teórico y del instrumento: la IE de habilidad presenta las asociaciones más altas con el desempeño, mientras que los autoinformes muestran coeficientes menores (MacCann et al., 2019). La heterogeneidad observada en Ecuador y Perú —desde la asociación fuerte en una universidad pública peruana hasta la ausencia de asociación en una muestra de enfermería ecuatoriana— sugiere que el tamaño muestral, la carrera y las condiciones institucionales modulan los resultados, lo que refuerza la necesidad de estudios replicativos en la región.

Tabla 3. Dimensiones de la inteligencia emocional examinadas y hallazgos principales por contexto

Dimensión de IE			
Estudios que la examinan			
Hallazgo principal documentado			
Percepción y atención emocional			
Nieto	et	al.	(2024)
Punina	y	Yugsi	(2025)
Arroyo y Vargas (2025)			
La percepción baja se asocia con menor claridad y reparación; niveles medios predominan en muestras ecuatorianas			
Comprensión y claridad emocional			
Nieto	et	al.	(2024)
Martínez-Rodríguez y Ferreira (2023)			
La claridad modera los efectos del enfado sobre las estrategias profundas			





Regulación y gestión del estrés			
Garner	et	al.	(2025)
Quispe	et	al.	(2024)
Morales-Urrutia et al. (2023)			
Gestión del estrés y estado de ánimo general correlacionan con el desempeño; son las dimensiones más deficitarias			
Habilidades interpersonales y empatía			
Rengifo	y	Zambrano	(2025)
Shojaheidari et al. (2025)			
La dimensión interpersonal es la de mayor desarrollo en estudiantes de educación; la conciencia social predice la autoeficacia			
Regulación emocional del docente			
Tsoli			(2023)
Puente	et	al.	(2023)
Wang et al. (2022)			
Predice la gestión del aula y modula el burnout y la autoeficacia			
Nota. Síntesis cualitativa-cuantitativa elaborada a partir de la codificación de los estudios incluidos. Cada fila agrupa los estudios que examinan explícitamente la dimensión señalada y reporta el hallazgo predominante comunicado por sus autores.			
Análisis de la Tabla 3. La codificación por dimensiones muestra que la regulación emocional y las habilidades interpersonales concentran la mayor parte de la evidencia, tanto en su versión estudiantil como docente. En las muestras latinoamericanas, la gestión del estrés y el estado de ánimo general emergen como las dimensiones más deficitarias y las más asociadas con el rendimiento académico, hallazgo consistente con estudios que destacan su papel crítico en el desempeño universitario (Garner et al., 2025; Quispe et al., 2024). En el plano docente, la regulación emocional aparece vinculada simultáneamente con la calidad de la práctica pedagógica y con la salud ocupacional del profesorado (Tsoli, 2023; Wang et al., 2022). La dimensión interpersonal, en cambio, muestra niveles de desarrollo más altos entre estudiantes de carreras de educación, lo que sugiere una posible selectividad vocacional o un efecto de la propia formación, aunque la evidencia no permite distinguir entre ambas explicaciones.			

Tabla 4. Estrategias de intervención y aplicación a la práctica docente documentadas en la literatura

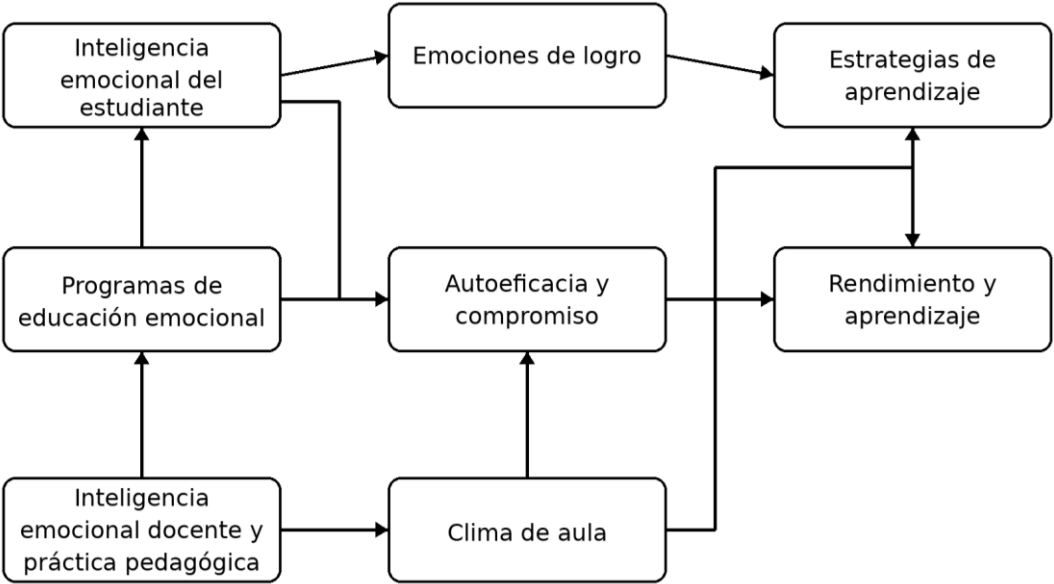
Estrategia
Evidencia de efectividad
Referencias
Programas universales de aprendizaje social y emocional
Mejoras en competencias socioemocionales, comportamiento y rendimiento; ganancia de 11 puntos porcentuales en logro
Greenberg (2023)
Mahoney et al. (2018)
Programas de IE basados en el modelo de habilidad
Mejoras en bienestar, relaciones sociofamiliares y experiencias académicas
Fernández-Berrocal y Cabello (2021)
Programas holísticos con participación de familias y comunidad
Mayor autorregulación, mejores convivencia y rendimiento; reducción de conductas violentas
Allca y Chaiña (2025)
Martínez et al. (2024)
Formación del docente en competencias emocionales
Asociación con menor burnout, mayor autoeficacia y mejor gestión del aula
Wang et al. (2022)
Geraci et al. (2023)
Tsoli (2023)
Puente et al. (2023)
Diseño de climas de aula emocionalmente seguros





Asociación con compromiso, aprendizaje y bienestar estudiantil			
Wang			(2023)
Rodriguez	et	al.	(2021)
Namaziandost	et	al.	(2024)
Verdesoto y Verdesoto (2025)			
Nota. Elaboración propia a partir de los estudios de intervención y de las revisiones incluidas en el corpus. Las evidencias reportadas corresponden a los resultados comunicados por los autores de cada estudio o síntesis.			
Análisis de la Tabla 4. Las estrategias documentadas en la literatura operan en dos niveles complementarios: el nivel sistémico, representado por los programas universales de aprendizaje social y emocional, y el nivel de la práctica docente, representado por la formación en competencias emocionales y el diseño del clima de aula. La evidencia metaanalítica apoya la efectividad de los programas universales cuando se implementan con calidad y de manera integradora (Allca & Chaiña, 2025; Greenberg, 2023), mientras que la formación docente en IE aparece como condición transversal que sostiene tanto la salud ocupacional del profesorado como la calidad de las interacciones pedagógicas (Tsoli, 2023; Wang et al., 2022). En el contexto ecuatoriano, los estudios con docentes en ejercicio coinciden en señalar que el desarrollo de la IE incide directamente en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Puente et al., 2023), lo que sugiere que las políticas de formación docente deberían incorporar estas competencias de manera explícita y sostenida.			

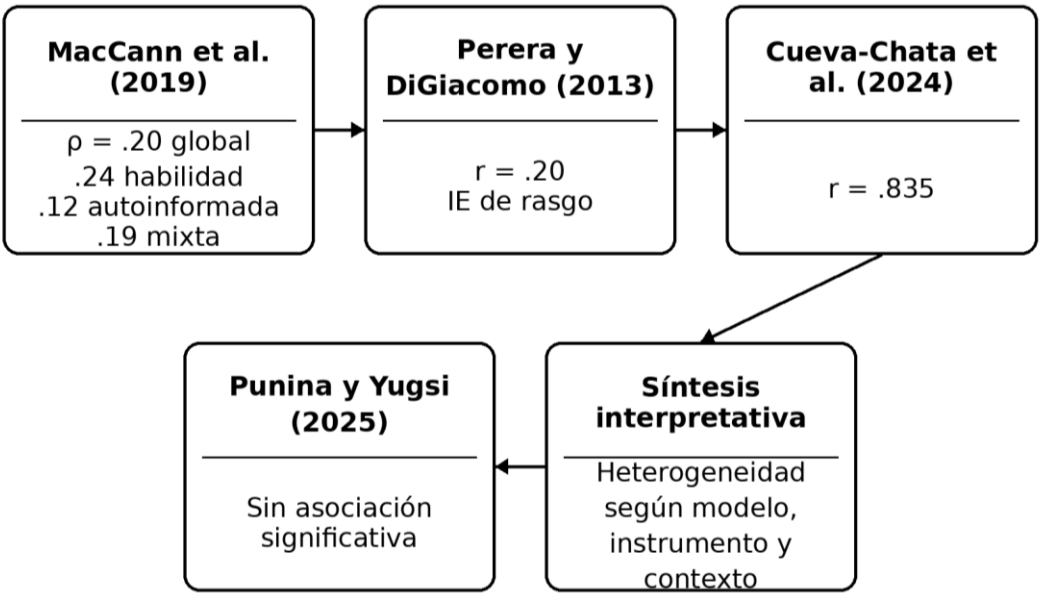
Figura 1. Modelo conceptual de la relación entre inteligencia emocional y aprendizaje en el contexto educativo



Nota. Diagrama elaborado a partir de la síntesis de los estudios incluidos, integrando las rutas mediacionales documentadas por las investigaciones sobre emociones de logro como mostraron Nieto et al. (2024), estrategias de aprendizaje autorregulado. Albani et al. (2022) documentaron vínculos con autorregulación y compromiso, y Shojaheidari et al. (2025) aportaron evidencia sobre autoeficacia. Rodriguez et al. (2021) analizaron los efectos del clima de aula, mientras Wang (2023) examinó su relación con la práctica docente y el aprendizaje. No constituye un modelo estructural estimado, sino una representación heurística de las relaciones reportadas por la literatura.



Figura 2. Comparación de las magnitudes de asociación entre inteligencia emocional y rendimiento académico reportadas por los estudios incluidos



Nota. Cueva-Chata et al. (2024) reportaron la asociación observada en la muestra peruana. MacCann et al. (2019) aportaron las magnitudes metaanalíticas globales y por tipo de inteligencia emocional. Perera y DiGiacomo (2013) informaron la asociación correspondiente a inteligencia emocional de rasgo, mientras Punina y Yugsi (2025) documentaron la ausencia de asociación significativa en su muestra ecuatoriana. La figura ilustra la dispersión de los coeficientes reportados y su dependencia del modelo teórico y del contexto, coherente con la advertencia de los metaanálisis sobre la heterogeneidad de los efectos.

5. DISCUSIÓN

El análisis de la literatura revisada permite identificar coincidencias relevantes, diferencias sustantivas, limitaciones metodológicas y vacíos de investigación que estructuran el estado actual del campo. Coincidencias. Existe un consenso notable en torno a tres hallazgos. Primero, la IE se asocia de manera positiva, aunque de magnitud pequeña a moderada, con el rendimiento académico: MacCann et al. (2019) estimaron una asociación global de $\rho = .20$. Perera y DiGiacomo (2013) obtuvieron una magnitud equivalente de $r = .20$ para inteligencia emocional de rasgo. Quílez-Robres et al. (2023) encontraron un patrón convergente y confirmaron que la relación positiva se mantiene, aunque con variaciones entre contextos y medidas. Segundo, la magnitud de la asociación depende del modelo teórico y del instrumento, siendo la IE de habilidad la más fuertemente asociada con el desempeño, hallazgo replicado tanto en muestras de secundaria (Sánchez-Álvarez et al., 2020) como en revisiones posteriores (Zhou et al., 2024). Tercero, la IE del profesorado se asocia consistentemente con menor burnout y mayor autoeficacia, y a través de estas variables con una práctica docente de mayor calidad. Geraci et al. (2023) documentaron asociaciones entre competencias emocionales y bienestar profesional; una revisión posterior de Geraci et al. (2026) amplió esa evidencia en docentes escolares. Wang et al. (2022) mostraron, en paralelo, relaciones consistentes



con autoeficacia y burnout, lo que respalda la dimensión aplicada del constructo en la formación del profesorado.

Diferencias y tensiones. La principal tensión se localizó en la inconsistencia de los estudios primarios latinoamericanos. Cueva-Chata et al. (2024) reportaron en Perú un coeficiente elevado entre inteligencia emocional y rendimiento, mientras Martínez-Rodríguez y Ferreira (2023) documentaron asociaciones débiles o no significativas en población española. Punina y Yugsi (2025) observaron igualmente ausencia de asociación significativa en una muestra ecuatoriana. Las diferencias en instrumentos, tamaños muestrales, carreras y criterios de rendimiento pudieron contribuir a esta dispersión. Nieto et al. (2024) mostraron, además, que la inteligencia emocional intervenía en las emociones de logro y en las estrategias de aprendizaje profundo, lo que sugirió mecanismos más complejos que una correlación directa. MacCann et al. (2019) advirtieron que el tipo de modelo e instrumento modificaba la magnitud del efecto. En cuanto a las intervenciones, Greenberg (2023) respaldó los programas universales, mientras Allca y Chaiña (2025) y Martínez et al. (2024) subrayaron que su efectividad dependía de la implementación y de la adaptación sociocultural.

Mecanismos mediadores y condiciones moderadoras. La evidencia permitió identificar rutas explicativas que conectaron la inteligencia emocional con el aprendizaje sin asumir una relación automática. Nieto et al. (2024) mostraron que la regulación de emociones de logro favorecía estrategias de aprendizaje profundo y que determinadas dimensiones emocionales modulaban el efecto del enfado. Albani et al. (2022) relacionaron la inteligencia emocional de rasgo con autorregulación, estrés percibido e intolerancia a la incertidumbre. Shojaheidari et al. (2025) aportaron evidencia sobre conciencia social, habilidades sociales y autoeficacia académica. Wang (2023) situó la relación docente-estudiante como un componente del entorno emocional, mientras Yasmeen et al. (2023) examinaron su asociación con resultados educativos. MacCann et al. (2019) demostraron que la magnitud de las asociaciones variaba según el modelo de inteligencia emocional, y Namaziandost et al. (2024) destacaron la interacción entre clima de aula, rasgos emocionales y compromiso académico. En conjunto, los estudios indicaron que los efectos dependían de mecanismos personales y condiciones institucionales concurrentes.

Limitaciones del campo y del presente estudio. La literatura presenta limitaciones que condicionan las conclusiones: predominan los diseños transversales correlacionales, los autoinformes como única fuente de datos y los tamaños muestrales pequeños en los estudios regionales, lo que restringe la inferencia causal. Sánchez-Álvarez et al. (2020) advirtieron sobre la heterogeneidad metodológica de los estudios disponibles. Zhou et al. (2024) señalaron limitaciones semejantes al sintetizar evidencia procedente de diseños e instrumentos diversos. Por tratarse de una revisión sistemática, los resultados describen tendencias documentadas y no permiten establecer relaciones causales; además, la selección priorizó publicaciones con DOI verificable, lo que pudo excluir experiencias locales no indexadas. La síntesis de coeficientes de estudios con instrumentos heterogéneos implica, asimismo, un riesgo de comparación entre magnitudes no estrictamente equivalentes, aunque los metaanálisis incluidos mitigan parcialmente esta



limitación mediante técnicas de estimación robusta de la varianza como informaron MacCann et al. (2019).

Vacíos de investigación. La síntesis permitió reconocer varias necesidades para fortalecer la evidencia disponible. Liu et al. (2025) mostraron la utilidad de diseños longitudinales para estudiar cambios emocionales durante la formación docente, un enfoque todavía poco frecuente en el corpus. Arroyo y Vargas (2025) trabajaron con un diseño correlacional en población ecuatoriana y Punina y Yugsi (2025) utilizaron una aproximación semejante, lo que evidenció la necesidad de estudios cuasiexperimentales y longitudinales en universidades del país. Wang (2023) y Yasmeeen et al. (2023) aportaron evidencia internacional sobre la relación docente-estudiante, pero esa articulación con resultados de aprendizaje continúa insuficientemente estudiada en Ecuador. Sánchez y Santos (2025) y Tsoli (2023) señalaron, desde contextos diferentes, la importancia de examinar las competencias emocionales durante la formación inicial y las prácticas profesionales. Finalmente, Quílez-Robres et al. (2023) mostraron heterogeneidad internacional, por lo que resultan necesarios estudios transculturales latinoamericanos que utilicen instrumentos y criterios comparables.

Implicaciones. Los hallazgos tuvieron implicaciones para la formación docente, el currículo y la política educativa. Puente et al. (2023) documentaron que las competencias emocionales incidían en la práctica pedagógica, y Tsoli (2023) mostró que la inteligencia emocional se relacionaba con aspectos de la gestión educativa. Estos resultados respaldaron la incorporación de actividades de regulación emocional, reflexión, mentoría y desarrollo interpersonal en la formación inicial y continua del profesorado. Arroyo y Vargas (2025) identificaron relaciones entre inteligencia emocional y desempeño en población universitaria ecuatoriana, mientras Morales-Urrutia et al. (2023) describieron dimensiones emocionales relevantes en estudiantes de educación superior. En el plano de las intervenciones, Allca y Chaiña (2025) enfatizaron la necesidad de programas integrales y Greenberg (2023) sintetizó evidencia favorable para el aprendizaje social y emocional. La aplicación educativa, por tanto, debería evitar intervenciones aisladas y priorizar diseños contextualizados, sostenidos y evaluables.

La revisión confirma que la inteligencia emocional constituye un predictor relevante del aprendizaje y del rendimiento académico en el contexto educativo. Los metaanálisis internacionales estiman una asociación global de $\rho = .20$ entre IE y desempeño, con magnitudes mayores para la IE de habilidad, mientras que los estudios primarios latinoamericanos reportan coeficientes muy variables. Esta evidencia responde al objetivo general al demostrar que los aportes de la psicología al estudio de la IE son sustantivos y con aplicaciones concretas a la práctica docente.

En respuesta a la pregunta de investigación, la literatura documenta que la IE favorece el aprendizaje a través de tres mecanismos: la regulación de las emociones de logro, que facilita el uso de estrategias de aprendizaje profundo; el fortalecimiento de la autoeficacia y del compromiso académico; y la mejora de las relaciones interpersonales y del clima de aula. La hipótesis planteada se confirma parcialmente, en tanto la asociación positiva esperada se verifica a nivel agregado pero su magnitud es heterogénea y depende del modelo teórico, del instrumento y del contexto institucional.





La inteligencia emocional del profesorado emerge como una condición transversal que sostiene la calidad de la práctica docente. La evidencia internacional muestra asociaciones negativas consistentes entre IE y burnout, positivas entre IE y autoeficacia, y una capacidad predictiva de la IE sobre la gestión del aula. Los estudios ecuatorianos confirman que la IE incide en la práctica pedagógica y que su ausencia se asocia con estrés, desmotivación y abandono profesional, lo que justifica su incorporación deliberada en la formación inicial y continua del profesorado.

Los programas de educación emocional y de aprendizaje social y emocional constituyen la aplicación más consolidada de la IE en el ámbito educativo, con efectos documentados sobre las competencias socioemocionales, el comportamiento y el rendimiento académico. No obstante, la efectividad de estos programas depende de la calidad de la implementación y de la adaptación sociocultural, condiciones que deben garantizarse al transferir las experiencias internacionales al contexto ecuatoriano. Conclusión 5. Los vacíos identificados —escasez de estudios longitudinales, ausencia de diseños cuasiexperimentales en la región, limitada investigación sobre la IE del docente y sus efectos en el aprendizaje estudiantil, y falta de estudios transculturales con instrumentos estandarizados— señalan una agenda urgente para la psicología educativa ecuatoriana y latinoamericana. Mientras esa agenda avanza, las instituciones de educación superior deberían asumir la educación emocional como responsabilidad curricular compartida, dado que de ella depende en buena medida el bienestar y el éxito académico de los futuros docentes y de sus estudiantes.

6. CONCLUSIONES

La síntesis sistemática de la evidencia acumulada permite concluir que la inteligencia emocional constituye un predictor relevante, positivo y significativo del aprendizaje y del rendimiento académico en los diferentes niveles del sistema educativo. Los hallazgos derivados del análisis de revisiones sistemáticas y metaanálisis internacionales confirman una asociación global de magnitud pequeña a moderada entre ambos constructos, demostrando que la capacidad predictiva de la inteligencia emocional se intensifica de forma sustancial cuando se evalúa mediante modelos basados en la habilidad cognitiva en comparación con instrumentos sustentados en autoinformes o modelos mixtos. No obstante, los resultados evidencian una marcada heterogeneidad empírica en el ámbito regional y latinoamericano, donde los coeficientes de correlación oscilan desde valores altamente significativos hasta la ausencia de asociaciones estadísticamente comprobables. Dicha variabilidad empírica corrobora que la inteligencia emocional no debe concebirse como un factor determinante o aislado del éxito académico, sino como un recurso psicológico y disposicional cuya incidencia en el aprendizaje está condicionada por particularidades metodológicas, el tamaño muestral, el área disciplinar y las características institucionales de cada contexto.

En respuesta a los objetivos del estudio, se concluye que el impacto de la inteligencia emocional sobre el aprendizaje opera a través de rutas mediacionales y mecanismos psicológicos complejos. La literatura documenta con claridad que las competencias socioemocionales inciden sobre el rendimiento al modular directamente las emociones de logro, facilitando la experimentación de estados afectivos positivos como el disfrute y mitigando emociones desadaptativas como el enfado ante las tareas





académicas. Este proceso de regulación afectiva optimiza el repertorio de estrategias cognitivas y metacognitivas del estudiantado, promoviendo enfoques de aprendizaje profundo y fortaleciendo la autorregulación. De manera complementaria, el desarrollo socioemocional robustece la autoeficacia percibida y consolida el compromiso académico del alumnado frente a contextos de alta exigencia o incertidumbre. Por consiguiente, la inteligencia emocional actúa como un catalizador estructural que articula la esfera afectiva con los procesos cognitivos superiores, consolidando un aprendizaje autónomo, reflexivo y sostenible en el tiempo.

Respecto a la dimensión pedagógica, la evidencia científica posiciona a la inteligencia emocional del profesorado como una variable transversal y determinante para la calidad de la práctica docente y el clima de aula. Los hallazgos confirman que los docentes que poseen un mayor repertorio de competencias socioemocionales experimentan una reducción sistemática de los niveles de estrés laboral y síndrome de agotamiento profesional (burnout), al tiempo que desarrollan una mayor autoeficacia en su desempeño profesional. Esta solvencia emocional repercute favorablemente en la construcción de entornos pedagógicos seguros, inclusivos y motivadores, fortaleciendo la calidad de las interacciones interpersonales entre docentes y estudiantes y elevando el compromiso estudiantil. Por lo tanto, la formación inicial y continua del profesorado debe trascender el enfoque meramente disciplinar o instruccional e incorporar de forma deliberada el fortalecimiento de competencias socioemocionales, asegurando que los educadores cuenten con herramientas psicoeducativas efectivas para gestionar las demandas de la enseñanza y promover la convivencia armónica en el aula.

Finalmente, se concluye que las intervenciones institucionales sustentadas en programas universales de educación emocional y aprendizaje social y emocional demuestran una alta efectividad para optimizar el comportamiento, el bienestar socioafectivo y los resultados de aprendizaje, reportando mejoras sustanciales en el logro académico integral. No obstante, la transferencia y el éxito de estos programas en el contexto ecuatoriano y regional dependen críticamente de su pertinencia curricular y de una rigurosa contextualización sociocultural, evitando la adopción desarticulada de estrategias estandarizadas. Asimismo, la revisión pone de manifiesto importantes vacíos investigativos a nivel local, tales como la escasez de estudios longitudinales y experimentales, la necesidad de evaluar el impacto directo de la inteligencia docente sobre el aprendizaje y la urgencia de validar herramientas psicométricas estandarizadas. Superar estas limitaciones investigativas y consolidar políticas institucionales que integren la educación emocional en el currículo constituye un imperativo ético y formativo para garantizar el éxito y la salud mental de la comunidad educativa.

7. REFERENCIAS

Albani, A., Ambrosini, F., Mancini, G., Passini, S., & Biolcati, R. (2023). Trait emotional intelligence and self-regulated learning in university students during the COVID-19 pandemic: The mediation role of intolerance of uncertainty and COVID-19 perceived stress. *Personality and Individual Differences*, 203, 111999. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111999>





- Arias Arroyo, P. (2025). A., & Mena Vargas, N. P. Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Simbiosis*. <https://doi.org/10.59993/simbiosis.v.5i11.85>
- Berastegui Martínez, J., De la Caba-Collado, M. (2024). Á., & Pérez Escoda, N. Intervención en educación emocional. Efectos en la competencia emocional del alumnado de Primaria y Secundaria. *Revista Complutense de Educación*. <https://doi.org/10.5209/rced.83087>
- Bing, H., Sadjadi, B., Afzali, M., & Fathi, J. (2022). Self-efficacy and emotion regulation as predictors of teacher burnout among English as a foreign language teachers: A structural equation modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 13, 900417. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.900417>
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open*, 1(8), e185727. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>
- Chen, J., Lin, C.-K., & Lin, F. (2024). The interplay among EFL teachers' emotional intelligence and self-efficacy and burnout. *Acta Psychologica*. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104364>
- Chisag Punina, F. (2025). D., & Sangacha Yugsi, A. J. Emotional intelligence and its relationship with academic performance in students of the Technical University of Ambato. *Educación y Ciencia*. <https://doi.org/10.51326/ec.8.7150071>
- Coronado-Maldonado, I., Díaz, R., & González Sodis, J. (2025). L. Emotional intelligence, motivation and learning strategies: The SSREI and MSLQ-SF questionnaires. *Intangible Capital*. <https://doi.org/10.3926/ic.2714>
- Costa Rodriguez, C., Palma-Leal, X., & Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la inteligencia emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052021000100219>
- Cueva-Chata, M. (2024). S., Yana-Salluca, M., Vizcarra Herles, N. E., et al. Emotional intelligence and academic performance in a sample of university students: A correlational study. *Salud, Ciencia y Tecnología*. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20241010>
- Curasi Allca, Y. (2025). M., & Pineda Chaiña, H. C. Aplicación de programas de inteligencia emocional en estudiantes de nivel secundario: revisión internacional de programas y estrategias. *Comuni@cción*. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.16.4.1463>
- Dugué, M., Sirost, O., & Dosseville, F. (2021). A literature review of emotional intelligence and nursing education. *Nurse Education in Practice*. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103124>





- Estrada-Araoz, E. (2020). G., De La Torre, M., Mamani Uchasara, H. J., et al. Emotional intelligence and the classroom climate in higher education students. *Sciéndo*. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2020.008>
- Fernández-Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.5>
- García Conesa, I. (2024). M. Learning strategies, emotional intelligence, and academic performance. En *Advances in educational psychology and language learning*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3294-8.ch003>
- Garner, D., Rodrigues Carvalho, J. (2025). A., & Spears, B. Emotional intelligence and academic performance among college students: A quantitative analysis. *Journal of Education and Human Development*. <https://doi.org/10.15640/jehd.v14p8>
- Geraci, A., Di Domenico, L., Inguglia, C., et al. (2023). Teachers' emotional intelligence, burnout, work engagement, and self-efficacy during COVID-19 lockdown. *Behavioral Sciences*. <https://doi.org/10.3390/bs13040296>
- Geraci, A., D'Amico, A., Fernández-Berrocal, P., et al. (2026). The relationship among burnout, emotional intelligence, and self-efficacy in school teachers. A systematic review. *International Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2026.102972>
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 755–782. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>
- Greenberg, M. (2023). T. Evidence for social and emotional learning in schools. *Learning Policy Institute*. <https://doi.org/10.54300/928.269>
- Liu, H., Liu, B., & Wang, X. (2025). Relationship between emotional intelligence and emotion regulation in pre-service teachers' teaching practicum: A quantitative longitudinal study. *European Journal of Education*. <https://doi.org/10.1111/ejed.70239>
- Loor Rengifo, J. (2025). V., & Jama Zambrano, V. La inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Superior. *Ciencia y Reflexión*. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/ne2/1169>
- López Puente, E. (2023). S., Maldonado Tituaña, J., Orellana Yaguache, G., et al. La importancia de la inteligencia emocional en la práctica pedagógica de los docentes de Educación General Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7708
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. (2020). E. R., et al. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>





- Macías Sánchez, K. (2025). N., & Coutinho dos Santos, J. The role of emotions in the practicum experience of Ecuadorian pre-service English teachers. *Arandu UTIC*. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i4.1649>
- Mahoney, J. (2018). L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>
- Martínez-Rodríguez, A., & Ferreira, C. (2023). Relación entre rendimiento académico e inteligencia emocional en universitarios de Grado y Máster de la Universidad de León. *Revista Complutense de Educación*. <https://doi.org/10.5209/rced.80128>
- Morales-Urrutia, X., Áldas, D., Pico Barrionuevo, F. (2023). P., et al. Inteligencia emocional de estudiantes de educación superior de la Universidad Técnica de Ambato. *Medwave*. <https://doi.org/10.5867/medwave.2023.s1.uta328>
- Namaziandost, E., Kargar Behbahani, H., & Heydarnejad, T. (2024). Tapping the alphabets of learning-oriented assessment: Self-assessment, classroom climate, mindsets, trait emotional intelligence, and academic engagement are in focus. *Language Testing in Asia*. <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00293-1>
- Nieto, A. (2024). M., Sánchez-Rosas, J., & Gómez Iñíguez, C. Identificando el rol de la inteligencia emocional en las emociones de logro y en sus efectos sobre las estrategias de aprendizaje profundo en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.11.004>
- Pellitteri, J. (2021). Emotional intelligence and leadership styles in education. *Psychologie a její kontexty*. <https://doi.org/10.15452/psych.2021.12.0010>
- Perera, H. (2013). N., & DiGiacomo, M. The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.08.002>
- Quílez-Robres, A., Usán Supervía, P., Lozano-Blasco, R., et al. (2023). Emotional intelligence and academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Revista de Psicodidáctica*. <http://zaguan.unizar.es/record/127655>
- Rind, Z. (2025). u. a., Rajput, N. H., & Ali, S. Models of emotional intelligence: Implications for higher educational institutions. *Journal of Asian Development Studies*. <https://doi.org/10.62345/jads.2025.14.1.42>
- Sánchez-Álvarez, N., Berrios Martos, M. (2020). P., & Extremera, N. A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic performance in secondary education: A multi-stream comparison. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01517>
- Shojaheidari, M., Batmani, F., Abdollahi, F., et al. (2025). The effect of emotional intelligence components on self-regulated learning strategies and academic efficacy in graduate students. *Journal of Psychological Dynamics*. <https://doi.org/10.61838/kman.jpdot.146>





- Tsoli, K. (2023). Exploring the relation between teacher candidates' emotional intelligence and their educational practices: A case study in Greece. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/712>
- Wang, X. (2023). Exploring positive teacher-student relationships: The synergy of teacher mindfulness and emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1301786>
- Wang, Y., Wang, Y., et al. (2022). The interrelationship between emotional intelligence, self-efficacy, and burnout among foreign language teachers: A meta-analytic review. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913638>
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., et al. (2017). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2016.1195791>
- Zaldumbide Verdesoto, R. (2025). E. El clima de aula y la inteligencia emocional en niños de tercer año de Educación General Básica. *Polo del Conocimiento*. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i4.9336>
- Zhou, Z., Tavan, H., Kavarizadeh, F., et al. (2024). The relationship between emotional intelligence, spiritual intelligence, and student achievement: A systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Education*. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05208-5>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Conflicto de Intereses: Los autores afirman que no existen conflictos de intereses en este estudio y que se han seguido éticamente los procesos establecidos por esta revista. Además, aseguran que este trabajo no ha sido publicado parcial ni totalmente en ninguna otra revista.

© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea correctamente citada.