Revista de Educación Simón Rodríguez/ www.revistasimonrodriguez.org
Vol. 6 | No. 13| octubre 2026 – enero 2027 | ISSN: 3006-1385
https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i13.264

Artículo de revisión

Una revisión sistemática de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en el contexto universitario

A systematic review of emotional intelligence and academic performance in the university context

Alberto Alejandro Shuan Chavez [1]
Franco Eduardo Chala Llocl la [2]
Romulo Armando Vargas Quispe-Ynga [3]
Emerson López Delgado[4]

[1]Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú
Correo: alberto.shuan@unmsm.edu.pe

[2]Investigador independiente. Ibarra, Ecuador
Correo: econ.franco.cl@gmail.com

[3]Universidad Tecnológica del Perú. Lima, Perú
Correo: alloriosuigv21@gmail.com

[4]Investigador independiente. Lima, Perú
Correo: emersonlopezdelgado@gmail.com

Cómo citar:
Shuan Chavez, A. A., Chala Llocl la, F. E., Vargas Quispe- Ynga, R. A., & López Delgado, E. (2026). Una revisión sistemática de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en el contexto universitario. *Revista de Educación Simón Rodríguez, 6*(13), 1–18. https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i13.264

Resumen

Contexto: La inteligencia emocional constituye un factor relevante para comprender el desempeño académico en la educación superior, aunque la evidencia disponible presenta resultados heterogéneos y, en algunos casos, contradictorios. **Objetivo:** Sintetizar la evidencia científica publicada entre 2019 y 2025 sobre la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de educación superior. **Método:** Se realizó una revisión sistemática siguiendo la declaración PRISMA. La búsqueda se efectuó en Scopus, SciELO, Redalyc, EBSCOhost, Dialnet y Google Scholar, mediante operadores booleanos y descriptores relacionados con inteligencia emocional y rendimiento académico. De 612 registros iniciales, se incluyeron 25 artículos empíricos con instrumentos validados y asociaciones cuantificables. Se excluyeron tesis, libros y publicaciones sin datos empíricos originales. **Resultados:** Los hallazgos mostraron una asociación predominantemente positiva entre inteligencia emocional y rendimiento académico, especialmente cuando intervienen la autorregulación, el compromiso académico y las estrategias metacognitivas. Sin embargo, también se identificaron resultados nulos y asociaciones condicionadas por la disciplina, el tipo de evaluación y el contexto institucional. **Conclusiones:** La inteligencia emocional presenta una relación favorable con el rendimiento académico universitario, aunque esta asociación depende de factores contextuales y mediadores. Su aprovechamiento educativo requiere fortalecer habilidades emocionales vinculadas con hábitos de estudio y apoyos institucionales sostenidos.

Palabras clave: Autorregulación; Compromiso académico; Educación Superior; Inteligencia emocional; Rendimiento académico

Abstract

Context: Emotional intelligence is an important factor in understanding academic performance in higher education, although the available evidence has yielded heterogeneous and, in some cases, contradictory findings. **Objective:** To synthesize the scientific evidence published between 2019 and 2025 on the relationship between emotional intelligence and academic performance among higher education students. **Method:** A systematic literature review was conducted in accordance with the Preferred Reporting

Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) guidelines. Searches were performed in Scopus, SciELO, Redalyc, EBSCOhost, Dialnet, and Google Scholar using Boolean operators and search terms related to emotional intelligence and academic performance. Of the 612 records initially identified, 25 empirical articles employing validated instruments and reporting quantifiable associations were included. Theses, books, and publications lacking original empirical data were excluded. **Results:** The findings revealed a predominantly positive association between emotional intelligence and academic performance, particularly when emotional self-regulation, academic engagement, and metacognitive strategies were involved. However, null findings and associations contingent upon academic discipline, assessment methods, and institutional context were also identified. **Conclusions:** Emotional intelligence is positively associated with academic performance among university students, although the strength and nature of this relationship depend on contextual and mediating factors. Leveraging its potential educational benefits requires strengthening emotional skills associated with effective study habits and sustained institutional support.

Keywords: Self-regulation; Academic engagement; Higher education; Emotional intelligence; Academic performance

Introducción

Los primeros años en la universidad concentran una combinación exigente de tareas cognitivas, presiones sociales y cambios vitales que condicionan el modo en que cada estudiante organiza su tiempo, su atención y su motivación. En ese escenario, la inteligencia emocional aparece como un recurso que favorece la adaptación y la persistencia ante las dificultades académicas. Estudios recientes reportan una correlación positiva entre la comprensión y la regulación de las emociones y los promedios de nota, particularmente en modalidades que exigen autonomía y autocontrol (Saud, 2019; Figueroa, 2023; Núñez et al., 2023). Lejos de constituir un atributo aislado, la competencia emocional opera en conjunto con las estrategias de aprendizaje y con el vínculo que el estudiante construye con su programa.

El constructo de inteligencia emocional reúne varias tradiciones teóricas que, pese a sus diferencias, coinciden en la idea de que percibir, comprender y regular las emociones sostiene el desempeño adaptativo. Desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey hasta las aproximaciones mixtas de Goleman y Bar-On, la literatura ha descrito dimensiones como la claridad emocional, la reparación del afecto y el uso de la información emocional al tomar decisiones. En esa línea, el marco predictivo de Ohira (2020) interpreta la inteligencia emocional como un proceso de interocepción que orienta la acción, mientras que Baba (2024) observa que sus niveles varían según el perfil demográfico del estudiantado. Con el cuestionario EQ-i, Páez y Castaño (2020) registran puntajes bajos en una muestra de futuros médicos colombianos.

La relevancia de estas competencias se hace especialmente visible en la vida universitaria, donde el aprendizaje depende tanto del dominio conceptual como de la capacidad de gestionar la frustración, la incertidumbre y la sobrecarga. Una síntesis reciente concluye que quienes poseen mayor autoconciencia emocional utilizan recursos de afrontamiento más eficaces y

muestran mejor ajuste al entorno académico (Cerrón et al., 2025). De manera complementaria, Hernández-Vargas et al. (2021) plantean que la inteligencia emocional se asocia con el compromiso escolar en estudiantes de medicina de tres países, y Bata y Castro (2021) advierten que la gestión emocional incide en el desempeño durante los exámenes orales de inglés. Hacia el ámbito profesional, Batista et al. (2022) relacionan la inteligencia emocional con la satisfacción que reportan quienes ya egresan de la universidad.

Por su parte, el rendimiento académico se ha definido como el resultado observable de los procesos cognitivos y metacognitivos del estudiante, medido habitualmente mediante promedios, calificaciones de curso o pruebas estandarizadas. La explicación de ese resultado ha involucrado factores internos como la motivación, el autoconcepto y los hábitos de estudio, así como factores externos que provienen del aula y de la institución. En esa dirección, Ramos y Roque (2021) reportan que la influencia docente incide en el promedio de estudiantes de una universidad pública mexicana, y García (2019) advierte que los hábitos de estudio explican una parte del logro. Para Mello y Hernández (2019), la percepción que el estudiante tiene de su propia capacidad resulta determinante, mientras que Hualpamyta (2020) vincula el entorno familiar con el resultado escolar.

El otro lado de la moneda lo ocupan los estados emocionales que dificultan el aprendizaje. La sobrecarga de tareas, la presión por obtener resultados y las expectativas familiares alimentan niveles de estrés que reducen la concentración y la memoria de trabajo; así lo describen Parra y Pino (2024) en estudiantes universitarios y Peñarrieta et al. (2025) en cohortes de Derecho de zonas altoandinas, donde el estrés opera como factor de riesgo para la salud mental. Otro constructo frecuente, la empatía, ha sido abordado desde la neuropsicología como una capacidad con bases cognitivas y neuroanatómicas bien definidas (Richaud et al., 2012) y observado en profesionales de atención primaria (Friestino et al., 2020). En clave competitiva, Zaldívar (2021) muestra que la ansiedad altera el desempeño incluso en deportistas profesionales.

La revisión de la literatura disponible muestra un panorama heterogéneo. Mientras algunos trabajos registran correlaciones moderadas entre la inteligencia emocional y la calificación en lenguas extranjeras (Khan, 2019), otros identifican relaciones limitadas a dimensiones específicas, como la adaptabilidad en estudiantes peruanos (Idrogo y Asenjo-Alarcón, 2021), o resultados contradictorios entre facultades (Tello et al., 2023). En muestras de Nutrición, Arntz y Trunce (2019) no detectan diferencias significativas entre los componentes de la inteligencia emocional y el promedio de notas, y en Etiopía Getahun (2021) advierte que la conducta prosocial no siempre favorece el logro. Durante la pandemia, en cambio, Hernández y Romero (2022) sí hallan relación positiva con el desempeño en Matemáticas.

Aun cuando la evidencia crece con rapidez, persisten vacíos que justifican una síntesis sistemática pues los estudios se dispersan en bases de datos distintas, emplean instrumentos y medidas de rendimiento no equivalentes y rara vez contrastan sus resultados dentro de un mismo marco temporal. Por ello, la presente revisión se pregunta: ¿qué evidencia publicada entre 2019 y 2025 da cuenta de la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios? Por tanto, el objetivo es sintetizar esa evidencia para

ofrecer a docentes, diseñadores curriculares y equipos de bienestar estudiantil un referente claro para decidir dónde y cómo incorporar el desarrollo emocional dentro de la formación universitaria. Responder a esa pregunta permite, en última instancia, orientar intervenciones formativas sustentadas en datos y no en intuiciones.

Método

El estudio empleó el diseño de revisión sistemática y siguió las directrices de PRISMA, declaración que orienta el reporte de búsquedas, cribado y selección de evidencia. La unidad de análisis correspondió a artículos de revistas indexadas que abordaron la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en población universitaria. El trabajo se organizó en tres etapas secuenciales: búsqueda en bases de datos, depuración de registros y selección final. Se delimitó el periodo 2019-2025 porque reúne la producción más reciente y de más fácil acceso a texto completo. Cada decisión tomada durante el proceso quedó anotada en un diario de trabajo con el fin de garantizar trazabilidad y reproducibilidad de los resultados.

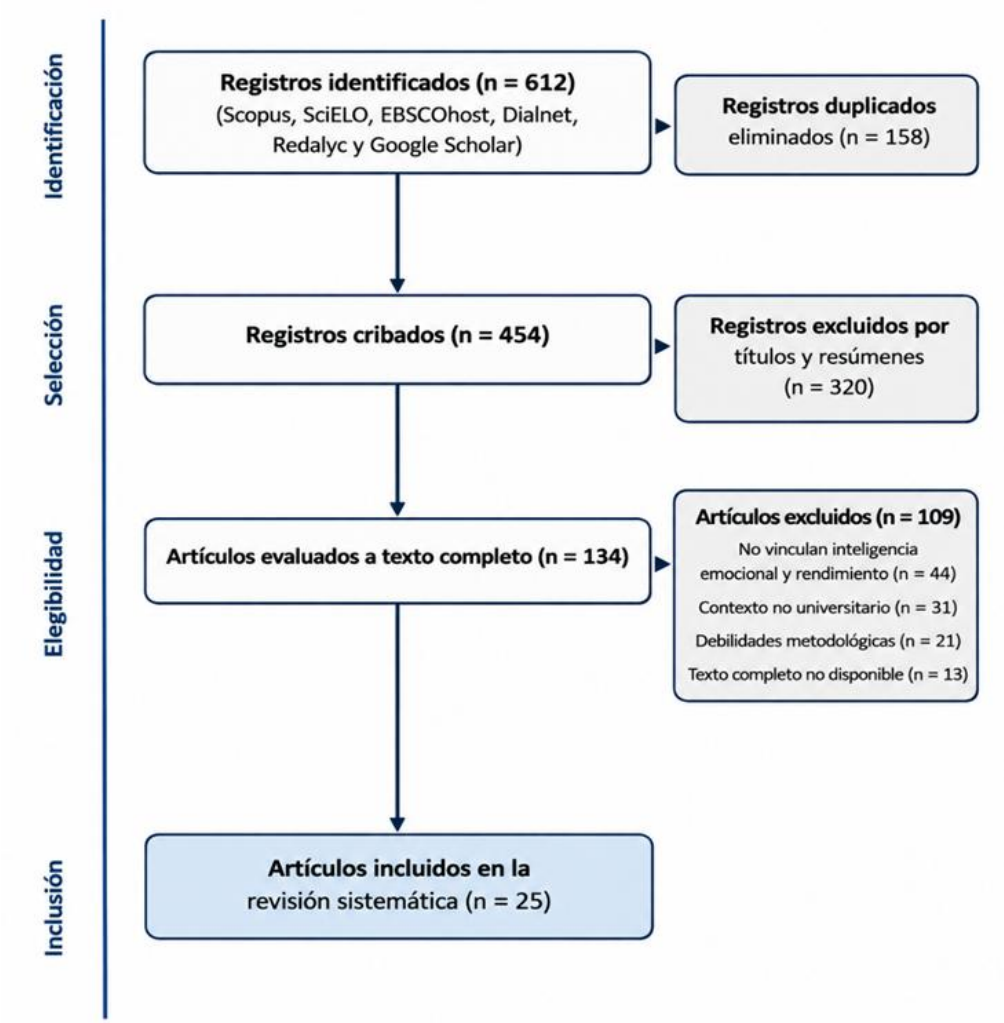
La búsqueda se realizó entre marzo y junio de 2025 en las bases de datos Scopus, SciELO, Redalyc, EBSCOhost, Dialnet y en el buscador Google Scholar. Se emplearon los operadores booleanos AND y OR para combinar los descriptores “Emotional intelligence”, “Emotional competence”, “Academic performance”, “Academic achievement”, “Higher education” y “University students” en español e inglés. La ecuación principal quedó formulada como “emotional intelligence” AND “academic performance” AND “university”, aplicada en título, resumen y palabras clave. Como filtros se fijaron el rango temporal 2019-2025, los idiomas español e inglés y la disponibilidad de texto completo. La consulta inicial arrojó 210 registros en Scopus, 118 en SciELO, 96 en Redalyc, 74 en EBSCOhost, 61 en Dialnet y 53 en Google Scholar, para un total de 612.

Los criterios de inclusión exigieron artículos arbitrados o con revisión por pares, realizados con estudiantes de educación superior o en contextos directamente vinculados a su formación, que midieran la inteligencia emocional o constructos emocionales afines y que reportaran su relación con el rendimiento académico. Se admitieron trabajos cuantitativos, cualitativos y revisiones previas sobre la misma población. Se excluyeron tesis, libros, ponencias, estudios realizados exclusivamente en educación básica o media, trabajos centrados en poblaciones no estudiantiles y registros que carecían de resultados empíricos o de marcos conceptuales pertinentes a la pregunta de investigación. El idioma admitido fue español o inglés, sin restricción de país de publicación. En caso de duda sobre el nivel educativo de la muestra, se consultó el texto completo antes de decidir la exclusión.

La depuración se desarrolló en tres pasos. Primero se eliminaron 158 registros duplicados. Después se revisaron títulos y resúmenes de 454 documentos, etapa en la que se descartaron 320 por no corresponder a la temática ni al nivel educativo buscado. Finalmente, se leyeron 134 textos y se aplicaron cuatro motivos de exclusión, o sea, ausencia de vínculo entre inteligencia emocional y rendimiento (44), contexto no universitario (31), debilidades metodológicas (21) y falta de disponibilidad del texto (13). Los documentos descartados en

cada etapa se conservaron en archivos aparte para permitir la revisión posterior de las decisiones. El conteo de cada motivo se registró de forma independiente para evitar duplicados en la clasificación. El resultado completo se ilustra en la Figura 1.

Figura 1. *Flujo de selección de estudios según las directrices PRISMA*



Para la síntesis se construyó una matriz de codificación con tres puntos de información: datos de identificación de los autores y el año de publicación, resultados principales de cada documento y grado de correspondencia de esos resultados con la pregunta de investigación. A partir de esa matriz se categorizaron los estudios por país, diseño, instrumento de inteligencia emocional y medida de rendimiento, y se identificaron los mecanismos mediadores descritos. La integración de la evidencia se realizó de manera cualitativa, y la lectura de los resultados atendió a su consistencia y a las condiciones metodológicas que explican las diferencias observadas. La síntesis final se organizó en dos tablas de caracterización y en dos gráficos de distribución.

Resultados

La síntesis de los 25 artículos seleccionados permite describir el perfil metodológico de la evidencia disponible, ordenar sus resultados según la dirección de la relación estudiada y

reconocer los mecanismos que explican por qué la inteligencia emocional beneficia a unos estudiantes y no a otros. La presentación de esta sección inicia con la caracterización de los estudios incluidos, continúa con la síntesis de sus resultados y concluye con la distribución de la producción según base de datos y año de publicación. En conjunto, la evidencia reúne muestras de seis regiones y una variedad de diseños que va desde lo correlacional hasta los modelos de mediación.

La Tabla 1 resume la caracterización de los 25 estudios seleccionados. En la misma se indica el país, el diseño, el instrumento empleado para medir la inteligencia emocional y el resultado principal de cada trabajo. La lectura conjunta de la tabla deja ver que la evidencia proviene sobre todo de América Latina. También se observa que la mayoría de los trabajos mide el rendimiento con promedios o calificaciones de curso, mientras que una parte menor recurre a indicadores de ajuste o de autoeficacia.

Tabla 1. *Caracterización de los estudios incluidos en la revisión sistemática*

Autores (año)	País	Diseño e instrumento: medida de Rendimiento Académico (RA)	Resultado principal
Arntz y Trunce (2019)	México	Correlacional; Escala de Inteligencia Emocional Autoinformada de Schutte (SSEIT); promedio y avance curricular	Ningún componente (atención, comprensión, regulación) se relaciona con el promedio (p > 0,05) Lo que lleva a los autores a descartar la inteligencia emocional como predictor directo del promedio.
Baba (2024)	India	Descriptivo; escala de inteligencia emociomal; perfil académico	Los niveles de inteligencia emociomal varían según el sexo, la edad y el origen socioeconómico del estudiantado sin observarse diferencias académicas relevantes.
Bata y Castro (2021)	Colombia	Correlacional; SSEIT; nota en examen oral	La gestión emocional acompaña el desempeño en pruebas orales de expresión oral, con mayor presencia en quienes reportan mayor capacidad de manejo del afecto antes del examen.
Batista y Magalhães (2022)	Brasil	Estructural; Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law (WLEIS); satisfacción intrínseca	La congruencia entre la persona y su entorno modera la relación entre inteliegencia emociomal y satisfacción, y no una relación directa e independiente entre ambas variables.
Bonilla-Yucailla et al. (2022)	Ecuador	Mediación (MES); TMMS-24; autoeficacia académica	El compromiso transmite el efecto de la inteliegencia emociomal sobre la autoeficacia; la vía directa no es significativa; el efecto total sí resulta

Autores (año)	País	Diseño e instrumento: medida de Rendimiento Académico (RA)	Resultado principal
			significativo al considerar la vía indirecta completa.
Cerrón et al. (2025)	Perú	Revisión; escalas diversas; desempeño reportado	Las competencias emocionales se asocian con mejores estrategias de afrontamiento académico.
Figueroa (2023)	Ecuador	Correlacional; SSEIT; promedio semestral	Relación proporcional y significativa entre la inteligencia emociomal global y el promedio semestral, con el manejo emocional como la dimensión más asociada al promedio.
Gaião y Haas (2020)	Brasil	Predictivo; resiliencia e inteligencia emocional; adaptación y notas	La resiliencia y la cognición explican la adaptación del estudiantado migrante, en una muestra con trayectoria migratoria reciente.
García (2019)	Venezuela	Correlacional; inventario de hábitos; rendimiento	Los hábitos de estudio explican una parte del logro académico más allá del factor emocional, de modo que el aporte emocional resulta aditivo y no sustitutivo.
García (2024)	España	Predictivo; Escala de Rasgo Meta-Estado de Ánimo (TMMS-24); nota final	La inteligencia emocional combinada con metacognición explica el 34 % de la nota final del curso, en un itinerado que se cursa íntegramente a distancia.
Getahun (2021)	Etiopía	Predictivo; SSEIT; promedio	La inteligencia emocional no predice el promedio; la conducta prosocial se relaciona en sentido negativo, lo que sugiere la presencia de variables de contexto no medidas.
Hernández y Romero (2022)	Venezuela	Correlacional; TMMS-24; notas de Matemáticas	Relación positiva entre inteligencia emocional y desempeño durante la enseñanza remota por COVID-19
Hernández-Vargas et al. (2021)	México, Portugal, España	Comparativo; TMMS-24; compromiso escolar	La inteligencia emocional se asocia con el compromiso escolar en las tres muestras estudiadas.
Idrogo y Asenjo-Alarcón (2021)	Perú	Correlacional; escala de inteligencia emocional; promedio ponderado	La dimensión adaptabilidad se vincula con el rendimiento (p = 0,021); 51 % con inteligencia emocional alta, mientras que el resto de las dimensiones no alcanza significación estadística.

Autores (año)	País	Diseño e instrumento: medida de Rendimiento Académico (RA)	Resultado principal
Khan (2019)	Arabia Saudita	Comparativo; WLEIS; promedio	En universidades privadas la inteligencia emocional aporta más que el coeficiente intelectual al promedio, mientras que en las públicas el peso explicativo es menor.
Núñez et al. (2023)	México, Chile, República Dominicana	Mediación; SSEIT; calificación	La autorregulación media parcialmente la relación entre inteligencia emocional y rendimiento.
Ohira (2020)	Croacia	Conceptual; sin instrumento; sin medida de RA	Propone la interocepción como base del procesamiento emocional adaptativo.
Páez y Castaño (2020)	Colombia	Descriptivo; EQ-i de Bar-On; sin medida de RA	El 65,5 % presenta niveles de inteligencia emocional por debajo de lo esperado frente a otras muestras, y ninguno alcanza el rango considerado óptimo para la población universitaria.
Parra y Pino (2024)	Ecuador	Correlacional; inventario de estrés; promedio	El estrés académico acompaña menores niveles de aprovechamiento y mayor desgaste.
Peñarrieta et al. (2025)	Perú	Descriptivo longitudinal; Inventario SISCO del Estrés Académico (SISCO); salud mental	El estrés opera como factor de riesgo para la salud mental del estudiantado.
Quispe et al. (2023)	Perú	Descriptivo; cuestionario de habilidades; ajuste académico	Las habilidades sociales favorecen la inserción y la permanencia en la vida universitaria.
Ramos y Roque (2021)	México	Predictivo; escala de influencia docente; promedio	La influencia docente se asocia con el rendimiento del alumnado participante, por encima del apoyo percibido de los pares.
Sánchez et al. (2023)	España	Cualitativo; percepciones; sin medida de RA	Los participantes valoran el desarrollo de inteligencia emocional y habilidades sociales en el programa.
Saud (2019)	Arabia Saudita	Correlacional; WLEIS; calificación de idioma	Correlación moderada entre inteligencia emocional total y calificación de idioma (r = 0,46; p

Autores (año)	País	Diseño e instrumento: medida de Rendimiento Académico (RA)	Resultado principal
Tello et al. (2023)	Cuba	Correlacional; escala de inteligencia emocional; promedio	Convergencia parcial entre algunas dimensiones y altos promedios por facultad.

En términos generales, la asociación entre inteligencia emocional y rendimiento resulta positiva en una parte importante de la muestra. De acuerdo con Saud (2019), las dimensiones de uso y gestión de las emociones correlacionan con la calificación de idioma en estudiantes universitarios, resultado compatible con el de Figueroa (2023) en una universidad ecuatoriana. De igual manera, García (2024) reporta que la combinación de comprensión emocional y estrategias metacognitivas explica una porción relevante de la nota final en alumnos a distancia, mientras que Hernández y Romero (2022) constatan relación positiva con el desempeño en Matemáticas durante la enseñanza remota. La adaptabilidad también se asocia con el promedio en estudiantes peruanos (Idrogo y Asenjo-Alarcón, 2021), y la influencia docente aporta un efecto adicional sobre el resultado (Ramos y Roque, 2021).

Los resultados, sin embargo, no son uniformes. En una muestra de Nutrición, Arntz y Trunce (2019) no encuentran diferencias significativas entre los componentes de la inteligencia emocional y el promedio de notas, y en Etiopía, Getahun (2021) advierte que la inteligencia emocional no predice el rendimiento final, aunque sí anticipa la conducta prosocial. A su vez, Tello et al. (2023) observan convergencia solo en algunas facultades, lo que pone de manifiesto que el vínculo depende de la disciplina y del tipo de evaluación. Información adicional proviene de trabajos que abordan variables emocionales asociadas, por ejemplo Parra y Pino (2024) y Peñarrieta et al. (2025) describen niveles elevados de estrés académico que acompañan caídas en el aprovechamiento, y Quispe et al. (2023) vinculan las habilidades sociales con el ajuste a la vida universitaria.

El análisis de los mecanismos aporta una explicación más detallada de esa heterogeneidad. Mediante modelos de ecuaciones estructurales, Bonilla-Yucailla et al. (2022) muestran que la inteligencia emocional influye sobre la autoeficacia a través del compromiso académico, y Núñez et al. (2023) confirman un efecto indirecto de la autorregulación en universidades latinoamericanas. Al respecto, Bata y Castro (2021) detectan que la gestión emocional marca diferencias durante los exámenes orales, mientras que Hernández-Vargas et al. (2021) relacionan la inteligencia emocional con el compromiso escolar en tres países. Un matiz institucional proviene de Khan (2019), quien evidencia que el peso relativo de la inteligencia emocional y del coeficiente intelectual cambia según el tipo de universidad.

Para organizar esa diversidad, la Tabla 2 agrupa los 25 estudios según su región de origen, el diseño metodológico empleado y la dirección del resultado reportado. La agrupación por categorías permite apreciar tres cuestiones: la concentración de la producción en América Latina, con 17 trabajos; el peso de los diseños transversales, que reúnen 13 estudios; y el hecho de que apenas dos trabajos aporten resultados nulos frente a nueve resultados mixtos o condicionados. La tabla no sustituye la lectura de la caracterización individual, sino que ofrece

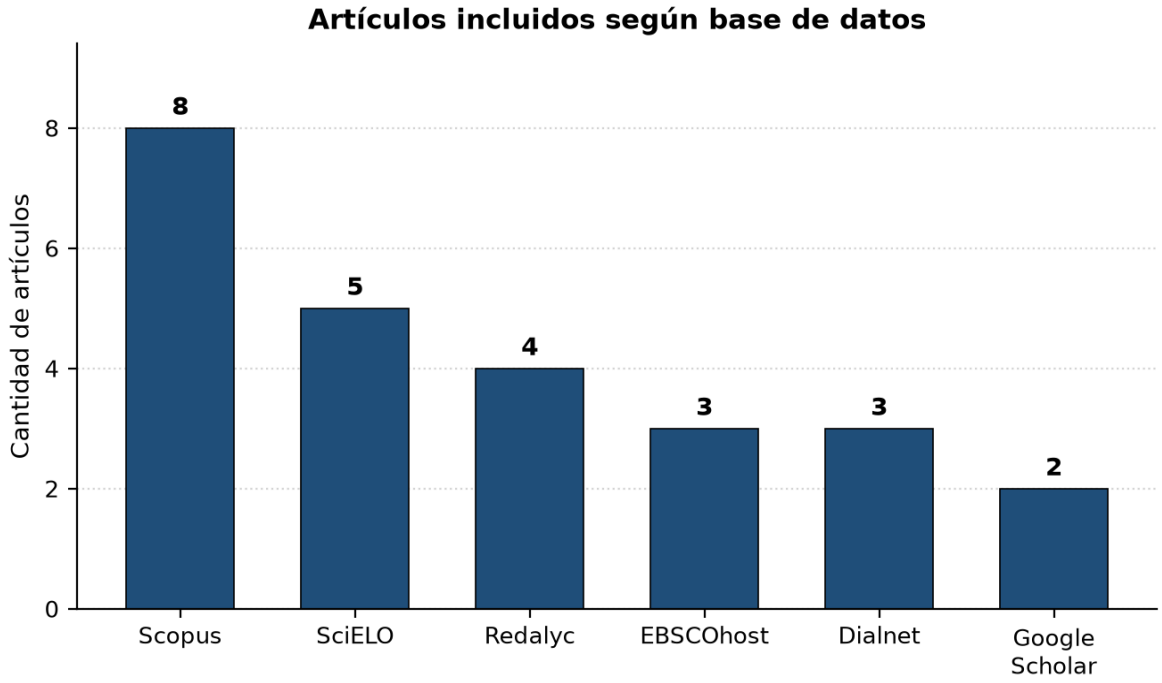
una vista ordenada de la heterogeneidad del conjunto. El mismo agrupamiento permite ubicar los dos estudios con resultados nulos, que se concentran en muestras de disciplinas con evaluación estandarizada y poca variación en las puntuaciones.

Tabla 2. *Distribución de los estudios incluidos por región, diseño y dirección del resultado*

Dimensión de análisis	Categoría	n	%
Región	América Latina	17	68
	Europa	3	12
	Medio Oriente	2	8
	Asia	1	4
	África	1	4
	Multirregional	1	4
Diseño metodológico	Correlacional transversal	9	36
	Descriptivo	4	16
	Predictivo con regresión	4	16
	Mediación o estructural	3	12
	Comparativo	2	8
	Revisión sistemática	1	4
	Conceptual	1	4
	Cualitativo	1	4
Dirección del resultado	Mixta o condicionada	9	36
	Positiva significativa	7	28
	Descriptiva	6	24
	Nula o no significativa	2	8
	Conceptual	1	4

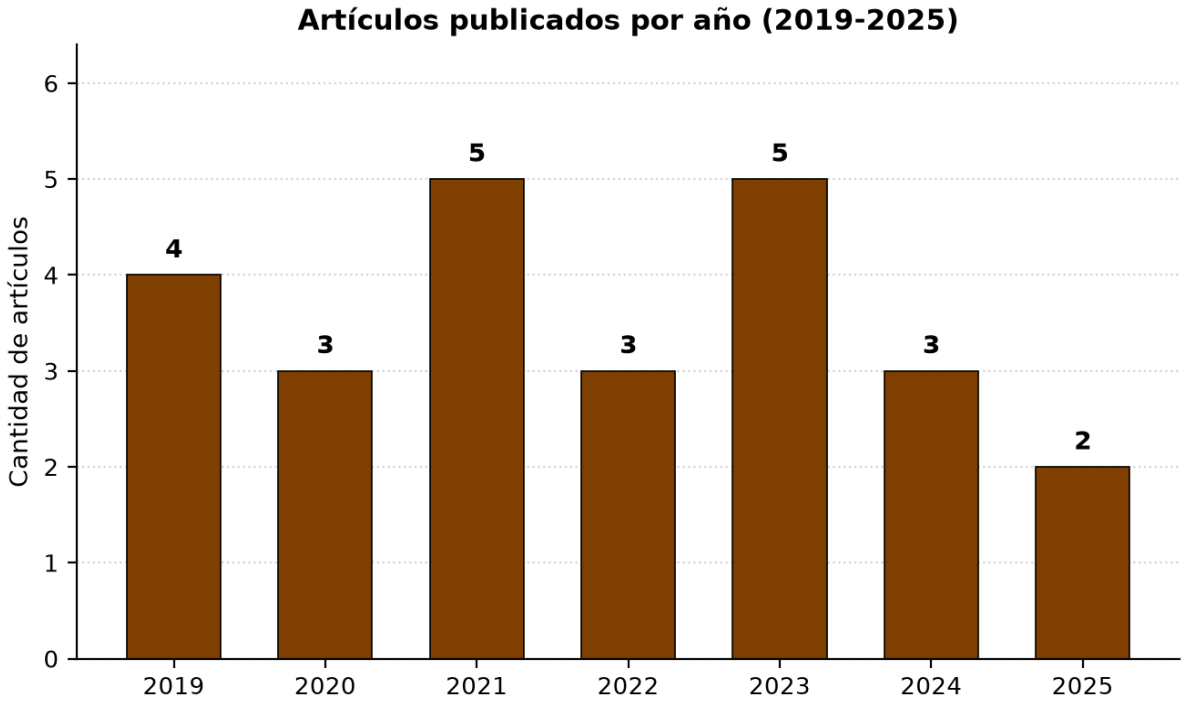
La Figura 2 presenta la cantidad de artículos incluidos de acuerdo con la base de datos donde fueron recuperados. Scopus aporta la mayor contribución, con ocho registros, seguida de SciELO con cinco y Redalyc con cuatro. EBSCOhost y Dialnet aportan tres estudios cada uno, mientras que el buscador Google Scholar contribuye con dos. Esta distribución confirma que los índices de cobertura internacional concentran la producción sobre inteligencia emocional, pero también evidencia el peso de las plataformas regionales en América Latina, cuyas revistas en español sostienen una parte considerable de la evidencia disponible. La suma de los seis aportes coincide con los 25 artículos incluidos. Recuperar esos trabajos resulta decisivo, porque varias de esas publicaciones quedan fuera de los índices anglohablantes y suelen pasar desapercibidas en las síntesis internacionales.

Figura 2. *Artículos incluidos según procedencia*



En cuanto a la evolución temporal, la Figura 3 muestra la cantidad de artículos publicados entre 2019 y 2025. El período se inicia con cuatro trabajos en 2019, desciende a tres en 2020, año que coincide con la interrupción inicial de la pandemia, recupera su ritmo con cinco publicaciones en 2021 y repite ese máximo en 2023. En 2022 se registran tres artículos, en 2024 otros tres y en 2025 dos. El patrón demuestra un interés sostenido que se acelera después del cierre sanitario, cuando las modalidades remotas hacen visible el papel de la regulación emocional, sin que la curva muestre señales de desaceleración.

Figura 3. *Artículos publicados por año (2019-2025)*



Un aspecto que conviene señalar se refiere a la medición. La evidencia reúne instrumentos como el SSEIT, el TMMS-24, el WLEIS y el EQ-i, cada uno con énfasis distintos en las subdimensiones de atención, claridad y reparación del afecto. Por el lado del rendimiento, conviven promedios generales, calificaciones de cursos específicos y evaluaciones institucionales. Esa diversidad, si bien enriquece la validez externa de la síntesis, dificulta el cálculo de un efecto combinado y obliga a interpretar la consistencia de los resultados más que su magnitud exacta. La comparación entre estudios resulta más sólida cuando ambos criterios, instrumento y medida de logro, provienen de fuentes equivalentes. Por esa razón, la revisión prioriza la dirección de los resultados y deja la comparación numérica directa para futuros meta-análisis.

Otra lectura de la evidencia atiende a las disciplinas representadas. Las ciencias de la salud aportan estudios con muestras de medicina y nutrición (Arntz y Trunce, 2019; Páez y Castaño, 2020), las lenguas extranjeras reúnen trabajos sobre exámenes orales y calificaciones de idioma (Bata y Castro, 2021; Saud, 2019), y las ciencias sociales incluyen aportes sobre hábitos, compromiso y ajuste (García, 2019; Bonilla-Yucailla et al., 2022; Quispe et al., 2023). Las carreras de Derecho y Administración aparecen de forma menor, pero aportan evidencia sobre estrés y congruencia personal en el formato de clase. El reparto coincide con lo esperado en una literatura que nace en las carreras de salud y de humanidades antes de extenderse a los programas técnicos. Queda además por explorar si el tipo de evaluación ya sea escrita, práctica o defensas orales, modera esa relación.

Discusión

La evidencia sintetizada es consistente con la idea de que la inteligencia emocional opera como un recurso de conversión debido a que transforma la demanda académica en una tarea manejable cuando el estudiante percibe con claridad lo que siente y utiliza esa información para sostener la acción. En esa clave, el marco de procesamiento predictivo de Ohira (2020) ayuda a entender por qué una intercepción eficiente se asocia con decisiones ajustadas bajo presión, y las conclusiones de Cerrón et al. (2025) confirman que las competencias emocionales se convierten en mejores estrategias de afrontamiento universitarias. La contribución central de esta revisión radica, precisamente, en mostrar que el efecto no es directo porque la inteligencia emocional influye en el rendimiento cuando activa compromiso, autorregulación y hábitos de estudio observables.

Desde el punto de vista teórico, los resultados refuerzan los modelos que tratan la inteligencia emocional como una capacidad entrenable y situada, en oposición a quienes la reducen a un rasgo estable. Los bajos puntajes del EQ-i reportados por Páez y Castaño (2020) en estudiantes de medicina permiten plantear que la formación intensiva por disciplina puede descuidar el desarrollo emocional, y las percepciones recogidas por Sánchez et al. (2023) en un posgrado de liderazgo muestran que los programas explícitos en inteligencia emocional son valorados por sus participantes. En sentido similar, Gaião y Haas (2020) advierten que la resiliencia y la cognición condicionan la adaptación académica del estudiantado migrante, mientras que García (2019) recuerda que los hábitos de estudio todavía explican una parte del logro.

El contraste con investigaciones realizadas fuera de la educación superior permite matizar estas conclusiones. Con muestras escolares, Guzmán y Rodríguez (2023) corroboran que el autoconcepto y las atribuciones causales, y no la inteligencia emocional, explican las notas en alumnado con dislexia, lo que indica que en etapas tempranas pesan más los apoyos familiares y las estrategias instruccionales. Igualmente, Nóbrega et al. (2023) identifican en Portugal perfiles con mínimas habilidades emocionales pero alta autopercepción de competencia que obtienen calificaciones altas, resultado difícil de replicar en universidades, donde la evaluación es más continua. La revisión de Ruíz-Ortega y Berrios (2023) sobre adolescentes y el trabajo de Reynoso et al. (2023) en bachillerato en línea coinciden en que el efecto emocional depende del nivel educativo y de la modalidad de enseñanza.

Las implicaciones prácticas de la revisión se desprenden de ese panorama. Las universidades pueden incorporar módulos breves de regulación emocional, manejo de la ansiedad ante exámenes y planificación metacognitiva dentro de los cursos de primer año, donde la transición genera más bajas académicas y desánimo. Los resultados de Bata y Castro (2021) sobre pruebas orales y los de Hernández y Romero (2022) durante la enseñanza remota indican que esos contenidos rinden más cuando se aplican en situaciones concretas de evaluación. En el plano institucional, el trabajo de Batista et al. (2022) recuerda que la congruencia entre la persona y su entorno sostiene la satisfacción, de modo que la tutoría y la orientación vocacional tendrían un efecto indirecto sobre el desempeño. Los perfiles de Baba (2024) además indican que las estrategias deben atender a diferencias demográficas.

En conjunto, la revisión aporta tres contribuciones. La primera es empírica en tanto reúne evidencia de bases de datos y de al menos seis regiones dentro de un mismo marco temporal reciente, lo que reduce el sesgo de publicación que afecta a las síntesis de una sola disciplina. La segunda es conceptual, porque demuestra que la inteligencia emocional no opera como un predictor único sino como un factor que se acopla con compromiso, autorregulación y estrategias de aprendizaje, en línea con los modelos de mediación de Bonilla-Yucailla et al. (2022) y de Núñez et al. (2023). La tercera es metodológica al caracterizar instrumentos y diseños, así como ofrece un mapa para comparar resultados futuros y para diseñar estudios longitudinales con medición estandarizada.

Por otra parte, vale la pena detenerse en la distancia entre lo esperado y lo observado. Si la inteligencia emocional fuera un predictor estable del rendimiento, trabajos como el de Arntz y Trunce (2019) o el de Getahun (2021) no registrarían resultados nulos, y la adaptabilidad medida por Idrogo y Asenjo-Alarcón (2021) no concentraría su efecto en una sola dimensión. La explicación más plausible es que la inteligencia emocional actúa como un recurso disponible que el estudiante moviliza o no según la exigencia de la tarea, el tipo de evaluación y el apoyo que recibe, coherente con la convergencia parcial descrita por Tello et al. (2023) entre facultades.

Finalmente, dos limitaciones conviene declarar de forma explícita antes de concluir. La primera es que la síntesis se apoya en diseños mayoritariamente transversales, condición que permite afirmar asociaciones, pero no inferir causalidades ni descartar variables de confusión como el coeficiente intelectual, el estatus socioeconómico o los hábitos de estudio previos. La

segunda se refiere a la heterogeneidad de las medidas dada en la convivencia de escalas autoadministradas de inteligencia emocional con promedios institucionales de rendimiento que impide calcular un tamaño de efecto combinado y obliga a interpretar la consistencia direccional de los resultados. Pese a ello, la convergencia observada sostiene la pertinencia de atender lo emocional dentro de la formación universitaria. Ambas cuestiones deben tenerse en cuenta al trasladar estos resultados a decisiones institucionales concretas.

Conclusiones

La revisión sistemática permite concluir que la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en el contexto universitario es positiva en la mayoría de los estudios analizados, pero heterogénea y dependiente de las condiciones en que se produce el aprendizaje. Las dimensiones de comprensión y regulación emocional aparecen asociadas con promedios más altos cuando el estudiante dispone de estrategias de estudio y de un entorno que apoya la autonomía. En contraste, los resultados nulos se concentran en disciplinas con evaluación altamente técnica y en muestras con poca variación en las puntuaciones de inteligencia emocional. El efecto, por tanto, no puede presentarse como universal ni lineal, sino como una tendencia que cambia con el contexto.

El segundo lugar se resalta el papel de los mecanismos que median entre la competencia emocional y el logro. La autorregulación, el compromiso académico y las estrategias metacognitivas explican por qué el vínculo se fortalece en unos contextos y se debilita en otros, de modo que las intervenciones útiles son aquellas que conectan el manejo emocional con hábitos de trabajo concretos como la planificación, monitoreo del avance y afrontamiento del estrés evaluativo. Para las instituciones, esto significa que los programas de bienestar rinden más cuando se integran al diseño curricular y a la formación docente, en lugar de operar como acciones aisladas de refuerzo puntual. Ese vínculo entre lo emocional y lo académico es lo que conviene cuidar cuando se rediseñan planes de estudio.

Finalmente, se concluye que la evidencia reunida ofrece una base sólida para la toma de decisiones pedagógicas, aunque deja preguntas abiertas sobre causalidad y generalización. Conviene avanzar hacia estudios longitudinales que midan la inteligencia emocional y el rendimiento en varios momentos de la carrera, con instrumentos estandarizados y con covariables controladas, además de contrastes entre países y modalidades de enseñanza. Mientras esa agenda se desarrolla, los resultados aquí sintetizados sostienen una lectura prudente, que refiere que la inteligencia emocional no garantiza por sí solas calificaciones altas, pero su desarrollo sistemático amplía las condiciones para que el estudiante universitario aprenda con mayor estabilidad y propósito dentro de su carrera. La tarea pendiente consiste en documentar ese proceso con medidas comparables entre instituciones y países.

Acerca de

Contribución de los autores: Los autores participaron en la conceptualización del estudio, el diseño metodológico, la búsqueda y selección documental, la extracción y análisis de la información, la redacción del manuscrito y la revisión crítica de su contenido.

Financiamiento: Los autores declaran que no recibió financiamiento externo para esta investigación.

Conflicto de interés: Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: Por tratarse de una revisión sistemática de estudios publicados, se debe garantizar la integridad académica, la transparencia en la selección y análisis de la evidencia, así como el reconocimiento y la citación adecuada de las fuentes consultadas.

Historia del artículo: Artículo recibido: 17 de septiembre 2026 | Arbitrado: 30 de septiembre 2026 | Aceptado: 16 de octubre 2026 | Publicado: 18 de noviembre 2026

Referencias

Arntz Vera, J., & Trunce Morales, S. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de nutrición. *Investigación En Educación Médica, 8*(31), 82–91. https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.18130

Baba, M. (2024). Emotional intelligence and personal demographic profile in the education system of India. *Global Business Review, 25*(2), 275–301. https://doi.org/10.1177/0972150920942986

Bata, S., & Castro, C. (2021). English as a foreign language students' emotional intelligence management when taking speaking exams. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development, 23*(2), 245–261. https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.88378

Batista, J., Gondim, S., & Magalhães, M. (2022). Relationship between emotional intelligence, congruence, and intrinsic job satisfaction. *Revista de Administração Mackenzie, 23*(2), eRAMG220152. https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMG220152.en

Bonilla-Yucailla, D., Balseca-Acosta, A., Cárdenas-Pérez, M. J., & Moya-Ramírez, D. (2022). Inteligencia emocional, compromiso y autoeficacia académica. *Análisis de mediación en universitarios ecuatorianos. Interdisciplinaria, 39*(2), 249-264. https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.16

Cerrón Lliempe, H. P., Serpa Torre, M., & Torres Díaz, Y. M. (2025) Competencias emocionales en estudiantes universitarios. Una revisión sistemática. Vive Revista de Investigación en Salud.;8(22):234-49. https://doi.org/10.33996/revistavive.v8i22.373

Figueroa Oquendo, A. E. (2023). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de una universidad ecuatoriana. *Chakiñan: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, (21), 140*–152. https://doi.org/10.37135/chk.002.21.09

Friestino, J. K. O., Luchini Junior, D., Biesek, L. L., Marcon, G., & Fonsêca, G. S. (2020). Comunicación y salud mental: Características relacionadas con la empatía en médicas y médicos del primer nivel de atención en Chapecó, Santa Catarina, Brasil. *Salud Colectiva, 16,* 1–13. https://doi.org/10.18294/sc.2020.3034

Gaião, E. S., & Haas, J. (2020). The effect of resilience and cognition on (im)migrant students' academic adaptation. *Psico-USF*, *25*(2), 223–234. https://doi.org/10.1590/1413-82712020250202

García Conesa, I.M. (2024). Learning strategies, emotional intelligence, and academic performance: A case in Spain. In book: Exploring Contemporary English Language Education Practices (pp.40-69). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3294-8.ch003

García, Z. (2019). Hábitos de estudio y rendimiento académico. *Revista Boletín Redipe*, *8*(10), 75–88. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528325

Getahun Abera, W. (2021). Emotional intelligence and pro-social behavior as predictors of academic achievement among university students. *Community Health Equity Research & Policy*, *43*(4), 431–441. https://doi.org/10.1177/0272684X211033447

Guzmán Rosquete, R., & Rodríguez Rodríguez, D. (2023). Relationship of motivational variables and gender with academic performance in Spanish language subject in students with dyslexia. *Interdisciplinaria*, *40*(3). https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.3.5

Hernández Sánchez, I. B., & Romero Caballero, S. C. (2022). Inteligencia emocional y desempeño académico en el área de las matemáticas durante la pandemia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, *28*(2), 110–121. https://doi.org/10.31876/rcs.v28i2.37929

Hernández-Vargas, C., Llorens-Gumbau, S., Rodríguez-Sánchez, A., & Chambel, M. (2021). Inteligencia emocional y engagement en estudiantes de medicina: Un estudio comparativo en tres países. *Revista de Psicología*, *30*(1), 44–56. https://doi.org/10.5354/0719-0581.2021.55261

Hualpamyta, C. (2020). Violencia familiar y rendimiento académico en alumnos de una institución educativa primaria estatal de Ventanilla, región Callao, 2020 [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/61709

Idrogo Zamora, Dany Isela, & Asenjo-Alarcón, José Ander. (2021). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Investigacion Psicologica, (26),* 69-79. https://doi.org/10.53287/ryfs1548js42x

Khan, S. (2019). A comparative analysis of emotional intelligence and intelligence quotient among Saudi business students toward academic performance. *International Journal of Engineering Business Management*, *11*, 1.10. https://doi.org/10.1177/1847979019880665

Mello Román, J.D., & Hernández Estrada, A. (2019). Un estudio sobre el rendimiento académico en Matemáticas. *Revista electrónica de investigación educativa, 21*, e29. https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e29.2090

Nóbrega Santos, N., Franco, G., & Beja, M. J. (2023). Perfiles de inteligencia emocional y competencias sociales: Relación con el desempeño académico. *Escritos de Psicología – Psychological Writings*, *16*(1), 65–76. https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.14749

Núñez, M. E., García, P. M., & Abbas, A. (2023). The mediating role of self-regulation between emotional intelligence and student performance in online global classroom-based collaborative international online learning (COIL): Empirical evidence from

four partner universities of Latin America. *Research in Globalization, 7*, 100178. https://doi.org/10.1016/j.resglo.2023.100178

Ohira, H. (2020). Predictive processing of interoception, decision-making, and allostasis: A computational framework and implications for emotional intelligence. *Psihologijske teme, 29*(1), 1–16. https://doi.org/10.31820/pt.29.1.1

Parra Vacacela, A. E., & Pino Loza, E. D. (2024). El estrés académico en los estudiantes universitarios. *Revista Científica Y Arbitrada De Ciencias Sociales Y Trabajo Social: Tejedora, 7*(13), 31–47. https://doi.org/10.56124/tj.v7i13.003

Peñarrieta Bedoya, L. G., Pineda Ancco, J. S., Quintanilla Chacón, M. L., & Rodriguez Rocha, L. H. (2025). Estrés académico como factor de riesgo en la salud mental de estudiantes de Derecho en zonas altoandinas. *European Public & Social Innovation Review, 10*, 1–17. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1445

Páez Cala, M. L., & Castaño Castrillón, J. J. (2020). Inteligencia emocional y empatía en estudiantes de medicina de la ciudad de Manizales (Colombia). *Archivos de Medicina (Manizales)*, *20*(2), 295–310. https://www.redalyc.org/journal/2738/273863770003/273863770003.pdf

Quispe Avalos, A.M., Ortega Murga, O.J., & Navarro, B. (2023). Las habilidades sociales en la vida universitaria. *(2023). Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 7*(29), 1387-1398. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.599

Ramos Monsivais, C.L., & Roque Hernández, R.V. (2021). La influencia docente y el rendimiento académico en estudiantes de una universidad pública mexicana. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 7*, 1–21. https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2755

Reynoso González, O. U., Ibarra Aguirre, E., & Portillo Peñuelas, S. A. (2023). Autoconcepto, ajuste escolar y cansancio emocional en estudiantes que realizan estudios de bachillerato en línea. *Ciencias Psicológicas, 17*(1), e-2912. https://doi.org/10.22235/cp.v17i1.2912

Richaud, M.C., Arán Filippetti, V., & López, M.B. (2012). Aproximación neuropsicológica al constructo de empatía: aspectos cognitivos y neuroanatómicos. *Cuadernos de Neuropsicología, 6*(1), 63–83. https://www.redalyc.org/pdf/4396/439643203006.pdf

Ruíz-Ortega, A. M., & Berrios Martos, P. (2023). Revisión sistemática sobre inteligencia emocional y bienestar en adolescentes: evidencias y retos. *Escritos De Psicología - Psychological Writings*, *16*(1), 15-32. https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.16060

Saud, W. I. (2019). Emotional intelligence and its relationship to academic performance among Saudi EFL undergraduate students. *International Journal of Higher Education, 8*(6), 222. https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n6p222

Sánchez Núñez, M. T., Patti, J., & Latorre-Postigo, J. M. (2023). Desarrollo de la Inteligencia Emocional y Social en un posgrado de liderazgo educativo: Percepciones de los aspirantes a líderes: Programa de Liderazgo en Inteligencia Emocional y Social. *Escritos De Psicología - Psychological Writings*, *16*(1), 53-64. https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.14754

Tello Flores, R. Y., Vela Meléndez, L., Sabogal Aquino, M. V., Fernández Celis, M. del P., & Grajeda Montalvo, A. T. (2023). Convergencia y divergencia entre inteligencia emocional y rendimiento académico en el contexto universitario. *Conrado, 19*(94), 70–77. https://ru.dgb.unam.mx/items/0b2311cd-6550-454e-a4d0-3f511632a77a

Zaldívar Navarrete, M. (2021). El impacto de la ansiedad en deportistas profesionales. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, *2*(4), 1147–1152. https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2942

Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).