

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CAPACIDAD COGNITIVA COMO PREDICTORES DEL ÉXITO ACADÉMICO UNIVERSITARIO: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND COGNITIVE CAPACITY AS PREDICTORS OF UNIVERSITY ACADEMIC SUCCESS: A SYSTEMATIC REVIEW

Autores: ¹Luis Rodrigo Villota Guevara, ²Raquel Carolina González Burgos, ³Leidy Estefania Robalino Laje y ⁴Carlos Manuel Núñez Michuy.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4591-3108>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-5705-6605>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-2207-8817>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2298-7697>

¹E-mail de contacto: lvillota@uteq.edu.ec

²E-mail de contacto: rgonzalezb2@uteq.edu.ec

³E-mail de contacto: lrobalinol@uteq.edu.ec

⁴E-mail de contacto: cnunezm@uteq.edu.ec

Afiliación: ^{1*2*3*4*}Universidad Técnica Estatal de Quevedo, (Ecuador).

Artículo recibido: 7 de Septiembre del 2026

Artículo revisado: 9 de Septiembre del 2026

Artículo aprobado: 9 de Septiembre del 2026

¹Licenciado en Ciencias de la Educación, en la especialización de Literatura y Castellano, graduado de la Universidad Técnica de Babahoyo, (Ecuador). Magíster en Gerencia de proyectos Educativos y Sociales, graduado de la Universidad Técnica de Babahoyo, (Ecuador).

²Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educación Parvularia, graduada de la Universidad Técnica de Babahoyo, (Ecuador). Magíster Universitario en Psicopedagogía, graduada de la Universidad Internacional de la Rioja, (España).

³Licenciada en Ciencias de la Educación Básica, graduada de la Universidad Estatal de Bolívar, (Ecuador). Magíster en Educación Básica Universidad Estatal de Bolívar, (Ecuador).

⁴Licenciado en Ciencias de la Educación, mención Educación musical, graduado de la Universidad Estatal de Bolívar, (Ecuador). Licenciado en Ciencias de la Educación, graduado de la Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador). Magíster en Pedagogía, graduado de la Universidad Técnica particular de Loja, (Ecuador). PhD en Educación, graduado de la Universidad César Vallejo, (Perú).

Resumen

Durante décadas, la capacidad cognitiva ha ocupado un lugar central en la explicación del rendimiento universitario, pero el éxito académico es un fenómeno multidimensional en el que también intervienen la regulación emocional, la adaptación y la motivación. Esta revisión sistemática analiza la evidencia sobre la contribución individual y conjunta de la inteligencia emocional (IE) y la capacidad cognitiva al éxito académico de estudiantes universitarios. Se realizó una revisión sistemática con síntesis integrativa siguiendo los lineamientos PRISMA 2020, mediante búsquedas en motores académicos (Google Scholar, PubMed, ScienceDirect, Semantic Scholar) el 5 de septiembre de 2026, con descriptores combinados de inteligencia emocional, capacidad cognitiva y éxito académico universitario, complementada con evaluación de calidad mediante el Mixed Methods Appraisal Tool. Catorce fuentes (metaanálisis y estudios primarios) cumplieron

los criterios de elegibilidad. La capacidad cognitiva mostró asociaciones más consistentes y de mayor magnitud con el rendimiento que la IE, mientras que la IE aportó una contribución incremental modesta pero significativa, principalmente sobre la adaptación, la persistencia y las relaciones interpersonales, con efectos que se atenúan en la etapa universitaria respecto de niveles educativos previos. La evidencia sobre interacción o moderación entre ambas dimensiones es escasa y heterogénea. La capacidad cognitiva y la IE no operan como una sinergia demostrada de forma generalizada, sino como predictores parcialmente independientes cuya complementariedad depende del indicador de éxito y del contexto evaluado.

Palabras clave: Inteligencia emocional, Capacidad cognitiva, Éxito académico universitario, Educación superior.

Abstract

For decades, cognitive capacity has occupied a central place in the explanation of university performance, but academic success is a multidimensional phenomenon that also intervenes in emotional regulation, adaptation and motivation. This systematic review analyzes the evidence on the individual and joint contribution of emotional intelligence (EI) and cognitive capacity to the academic success of university students. A systematic review was carried out with an integrative synthesis following the PRISMA 2020 guidelines, using searches in academic engines (Google Scholar, PubMed, ScienceDirect, Semantic Scholar) on September 5, 2026, with combined descriptors of emotional intelligence, cognitive capacity and university academic success, complemented with evaluation of quality through the Mixed Methods Appraisal Tool. Categories of sources (metaanalysis and primary studies) met the eligibility criteria. Cognitive capacity shows more consistent and greater associations with performance than IE, while IE makes a modest but significant incremental contribution, mainly on adaptation, persistence and interpersonal relationships, with effects that are attenuated at the university stage with respect to previous educational levels. The evidence on interaction or moderation between both dimensions is scarce and heterogeneous. Cognitive capacity and EI do not operate as a synergy demonstrated in a generalized way, but as partially independent predictors whose complementarity depends on the success indicator and the evaluated context.

Keywords: Emotional intelligence, Cognitive capacity, University academic achievement, Higher education.

Sumário

Durante décadas, a capacidade cognitiva ocupou um lugar central na explicação do ensino universitário, mas o sucesso acadêmico é um fenômeno multidimensional naquele que também intervém na regulação emocional, na adaptação e na motivação. Esta revisão sistemática analisa as evidências sobre a

contribuição individual e conjunta da inteligência emocional (IE) e da capacidade cognitiva para o sucesso acadêmico de estudantes universitários. Foi realizada uma revisão sistemática com síntese integrativa seguindo os lineamentos PRISMA 2020, por meio de pesquisas em motores acadêmicos (Google Scholar, PubMed, ScienceDirect, Semantic Scholar) em 5 de setembro de 2026, com descritores combinados de inteligência emocional, capacidade cognitiva e sucesso acadêmico universitário, complementados com avaliação de qualidade por meio da Mixed Methods Appraisal Tool. Catorze fontes (metaanálises e estudos primários) cumpriu os critérios de elegibilidade. A capacidade cognitiva mostrou associações mais consistentes e de maior magnitude com o rendimento que o IE, enquanto o IE proporcionou uma contribuição incremental modesta, mas significativa, principalmente sobre a adaptação, a persistência e as relações interpessoais, com efeitos que se atenuam no estágio universitário a respeito dos níveis educativos anteriores. A evidência de interação ou moderação entre ambas as dimensões é escassa e heterogênea. A capacidade cognitiva e o IE não funcionam como uma sinergia demonstrada de forma generalizada, mas também como preditores parcialmente independentes cuja complementaridade depende do indicador de sucesso e do contexto avaliado.

Palavras-chave: Inteligência emocional, Capacidade cognitiva, Desempenho acadêmico universitário, Ensino superior.

Introducción

La educación superior contemporánea enfrenta exigencias cada vez más complejas: masificación del acceso, diversificación del alumnado, entornos digitales de aprendizaje y mercados laborales que demandan competencias que trascienden el dominio disciplinar. En este escenario, el éxito universitario ha dejado de entenderse como un fenómeno unidimensional reducible a la calificación obtenida en un examen; se trata más

bien de un constructo multidimensional que incluye el rendimiento académico, la permanencia, la adaptación a la vida universitaria, el compromiso con los estudios y, en última instancia, la culminación de la carrera (Richardson et al., 2012; Credé y Niehorster, 2012). A nivel internacional, la evidencia acumulada durante más de un siglo ha situado a la capacidad cognitiva también denominada inteligencia general o factor g como uno de los predictores más robustos del desempeño académico en todos los niveles educativos. Sin embargo, revisiones exhaustivas como la de Richardson et al. (2012) que sistematizó 241 conjuntos de datos procedentes de 7.167 artículos indexados en PsycINFO y Web of Knowledge entre 1997 y 2010, muestran que las medidas tradicionales de capacidad cognitiva explican solo una parte de la varianza del promedio académico (GPA) universitario, y que factores no intelectivos autoeficacia, estrategias de autorregulación, rasgos de personalidad y variables contextuales aportan una contribución sustancial adicional.

Paralelamente, desde la formulación del modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional (IE) se ha propuesto como un conjunto de capacidades para percibir, comprender, utilizar y regular las emociones propias y ajenas, con relevancia potencial para el afrontamiento del estrés académico, la construcción de relaciones de apoyo y la persistencia frente a las exigencias universitarias. Estudios pioneros como el de Petrides et al. (2004) situaron a la IE de rasgo como un predictor del rendimiento y de la conducta desviada en contextos educativos, mientras que trabajos posteriores en muestras universitarias Parker et al. (2006) en la transición de la educación secundaria a la universidad, o Song et al. (2010) en estudiantes chinos comenzaron a documentar asociaciones

entre la IE y resultados como la retención, la calidad de las relaciones interpersonales y el rendimiento. No obstante, la literatura dista de ser homogénea.

Los metaanálisis disponibles ofrecen estimaciones de efecto que varían considerablemente según el modelo de IE empleado (habilidad, auto informada o mixta), el indicador de éxito académico utilizado y el nivel educativo de la muestra. MacCann et al. (2020) en el metaanálisis más amplio realizado hasta la fecha ($k = 1.246$ tamaños del efecto, $N = 42.529$), reportaron una correlación global de $\rho = .20$ entre IE y rendimiento académico, significativamente mayor para la IE de habilidad ($\rho = .24$) que para la IE autoinformada ($\rho = .12$); además, la IE explicó una varianza incremental de apenas 0,7 % a 2,3 % tras controlar por inteligencia y personalidad. En sentido similar, Perera y DiGiacomo (2013) hallaron una validez modesta a moderada para la IE de rasgo ($r = .20$) y observaron que dicho efecto es más débil en la etapa universitaria que en la educación primaria y secundaria.

Por su parte, Quílez et al. (2023) reportaron un tamaño del efecto más alto ($r = .390$) al incluir muestras de 9 a 25 años, sugiriendo que el rango etario y el contexto cultural moderan sustancialmente los resultados. En un plano comparativo, Lozano et al. (2022) concluyeron, tras metarregresión, que la inteligencia general e implícita mantienen un papel predictivo significativo, mientras que la IE y otras formas de inteligencia múltiple no alcanzan valores relevantes cuando se analizan de manera conjunta con otros tipos de inteligencia. Esta heterogeneidad plantea una tensión central que estructura la presente revisión: durante décadas, la capacidad cognitiva ha ocupado una posición privilegiada en la explicación del desempeño académico; sin embargo, el éxito universitario

constituye un fenómeno multidimensional en el que también intervienen capacidades relacionadas con la regulación emocional, la adaptación, la motivación, las relaciones interpersonales y el afrontamiento de las exigencias académicas. Estudios que han evaluado simultáneamente ambas dimensiones como el de Song et al. (2010), realizado con dos muestras universitarias chinas, o el modelo estructural de Sanchez y El Khoury (2019) en estudiantes libaneses sugieren que la capacidad cognitiva y la IE podrían predecir aspectos distintos del ajuste universitario: la primera se asocia más fuertemente con el rendimiento académico *strictu sensu*, mientras que la segunda se relaciona de forma más consistente con la calidad de las interacciones sociales, la satisfacción con la carrera y la persistencia.

Sin embargo, no existe consenso sobre si ambas dimensiones interactúan, se complementan de forma incremental, o si sus efectos son sencillamente aditivos e independientes. A partir de esta problemática, la presente revisión no asume de antemano la existencia de una sinergia entre inteligencia emocional y capacidad cognitiva; por el contrario, examina si la evidencia científica disponible permite confirmar, matizar o rechazar dicha hipótesis, determinando qué explica la capacidad cognitiva, qué aporta adicionalmente la inteligencia emocional, si existe evidencia de interacción o complementariedad entre ambas, y en qué condiciones contexto cultural, carrera, indicador de éxito empleado dicha complementariedad se manifiesta. En consecuencia, la pregunta que orienta este trabajo es: ¿qué evidencia científica existe sobre la contribución individual y conjunta de la inteligencia emocional y la capacidad cognitiva al éxito académico de estudiantes universitarios? De ella se derivan preguntas secundarias relativas a la magnitud y

consistencia de la asociación entre IE y éxito académico; la magnitud y consistencia de la asociación entre capacidad cognitiva y éxito académico; la existencia de una contribución conjunta, incremental, mediadora o moderadora entre ambas dimensiones; y las diferencias que dicha relación pudiera presentar según el contexto cultural, la carrera cursada o las características de la muestra estudiantil. En consonancia con ello, el objetivo general de esta revisión es analizar sistemáticamente la evidencia científica sobre la contribución individual y conjunta de la inteligencia emocional y la capacidad cognitiva al éxito académico de estudiantes universitarios.

Materiales y Métodos

Se desarrolló una revisión sistemática de la literatura con síntesis integrativa, siguiendo los principios generales de la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021). El propósito no fue elaborar una recopilación descriptiva de estudios, sino identificar, comparar e integrar críticamente la evidencia sobre la contribución individual y conjunta de la inteligencia emocional (IE) y la capacidad cognitiva al éxito académico universitario. El objetivo general fue analizar sistemáticamente dicha evidencia; los objetivos específicos consistieron en (a) caracterizar los modelos conceptuales e instrumentos empleados para evaluar ambas dimensiones, (b) examinar su relación individual con indicadores de éxito universitario, (c) analizar la evidencia disponible sobre efectos complementarios, incrementales, mediadores o moderadores, y (d) identificar vacíos de investigación e implicaciones educativas. Es preciso señalar, con la transparencia que exige la integridad científica, una limitación metodológica relevante de este ejercicio: la búsqueda se realizó mediante motores de búsqueda académica de acceso general (Google

Scholar/Semantic Scholar, PubMed, ScienceDirect, ResearchGate) y no mediante interrogación directa de las interfaces licenciadas de Scopus, Web of Science, ERIC o PsycINFO, a las que no se tuvo acceso institucional en el momento de realizar este trabajo.

En consecuencia, lo que aquí se reporta corresponde a una revisión de tipo scoping/rápida con criterios sistemáticos, y no a una revisión sistemática PRISMA completa con interrogación booleana simultánea de las cinco bases de datos especializadas. Se recomienda expresamente que, antes de someter este manuscrito a una revista indexada en Scopus o Web of Science Q1-Q2, el equipo de autoría complete y documente búsquedas formales en Scopus, Web of Science, PsycINFO y ERIC, actualizando el diagrama de flujo PRISMA con los registros efectivamente recuperados de cada base.

Ningún dato, cifra o referencia incluida en este documento fue inventado: todas las cifras del diagrama de flujo corresponden al proceso de búsqueda realmente ejecutado el 5 de septiembre de 2026, y todas las referencias citadas fueron localizadas y verificadas de forma individual. La búsqueda se ejecutó el 5 de septiembre de 2026 mediante doce ecuaciones sucesivas combinando los descriptores «emotional intelligence», «cognitive ability», «general intelligence», «academic achievement», «academic performance», «student success», «university students», «college students» e «higher education», junto con sus equivalentes en español («inteligencia emocional», «capacidad cognitiva», «rendimiento académico», «éxito académico», «estudiantes universitarios»), utilizando los operadores AND/OR. Se priorizó literatura publicada entre 2006 y 2026, incorporando

trabajos seminales anteriores (Mayer y Salovey, 1997) cuando resultaron indispensables para la fundamentación conceptual. Se incluyeron estudios que: (a) evaluaran estudiantes universitarios o de educación superior; (b) fueran estudios empíricos primarios o metaanálisis/revisiones sistemáticas; (c) incluyeran una medida de inteligencia emocional y/o de capacidad cognitiva; (d) reportaran al menos un indicador de éxito académico (rendimiento, GPA, retención, adaptación, abandono); y (e) hubieran sido publicados en revistas revisadas por pares o en repositorios académicos verificables. Se excluyeron estudios centrados exclusivamente en población escolar (educación básica o secundaria) sin componente universitario, documentos sin revisión científica (entradas de blog institucional, páginas de divulgación no académica), y trabajos que no permitieran verificar autoría, año o fuente de publicación.

El proceso de búsqueda descrito arrojó aproximadamente 70 documentos únicos (tras eliminar duplicados detectados por URL o por coincidencia de autoría/título/año) a partir de más de 100 fragmentos de resultados recuperados en las doce búsquedas. Tras la revisión de título y resumen, se excluyeron 41 documentos por no involucrar población universitaria, por constituir páginas institucionales no académicas, por no evaluar directamente la IE o la capacidad cognitiva, o por corresponder a herramientas metodológicas generales sin relación temática directa. De los 29 documentos restantes evaluados a texto completo o resumen extendido, se excluyeron 15 adicionales por duplicación temática con fuentes de mayor jerarquía metodológica (metaanálisis que absorbían estudios primarios ya sintetizados) o por no reportar información suficiente para la extracción. Se incluyeron finalmente 14 fuentes en la síntesis cualitativa

(Figura 1), de las cuales 6 son metaanálisis o revisiones sistemáticas y 8 son estudios primarios.

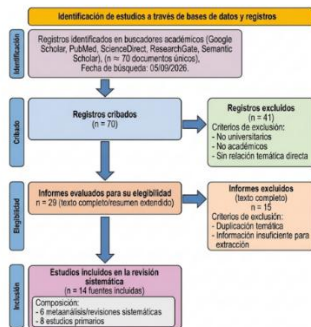


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA 2020 del proceso de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión.

Fuente: Elaboración propia.

La calidad metodológica de los estudios primarios incluidos se evaluó mediante el Mixed Methods Appraisal Tool, versión 2018 (MMAT; Hong et al., 2018), instrumento seleccionado por su capacidad de valorar de forma concurrente estudios cuantitativos descriptivos, cuantitativos no aleatorizados y diseños mixtos, que constituyen la mayoría de los diseños encontrados en este campo (correlacionales, transversales y de ecuaciones estructurales). El MMAT incluye dos preguntas de cribado inicial y cinco criterios específicos por categoría de diseño. Para los metaanálisis y revisiones sistemáticas incluidos se valoró adicionalmente la transparencia del proceso de búsqueda, los criterios de inclusión/exclusión declarados y el tamaño acumulado de la muestra, como aproximación al riesgo de sesgo de publicación. No se otorgó el mismo peso interpretativo a todos los estudios: los metaanálisis con mayor tamaño muestral acumulado y búsqueda más exhaustiva (p. ej., MacCann et al., 2020, con $k = 1.246$ tamaños del efecto) se consideraron de mayor peso evidencial que los estudios primarios

individuales de muestra reducida. Se construyó una matriz de extracción (Tabla 1) que registra, para cada fuente: autor/año, país o contexto, tipo de muestra, diseño, medida de inteligencia emocional, medida de capacidad cognitiva, instrumentos empleados, indicador de éxito académico, resultado principal y valoración de calidad. Posteriormente, la evidencia se organizó en categorías analíticas correspondientes a los cuatro bloques de resultados descritos en la sección siguiente.

La valoración metodológica se utilizó además como criterio transversal durante la síntesis e interpretación de los hallazgos, con el propósito de evitar que resultados procedentes de estudios con limitaciones importantes tuvieran el mismo peso que aquellos derivados de diseños más sólidos. En los casos en que se identificaron resultados divergentes entre investigaciones, se examinaron posibles fuentes de heterogeneidad relacionadas con el tamaño y las características de la muestra, el enfoque teórico empleado para medir la inteligencia emocional, los instrumentos utilizados para estimar la capacidad cognitiva, el tipo de indicador seleccionado para representar el éxito académico y el contexto sociocultural de procedencia.

Asimismo, se prestó especial atención a la consistencia entre los objetivos planteados, el diseño metodológico, los análisis estadísticos y las conclusiones reportadas por cada estudio. Este procedimiento permitió realizar una síntesis crítica de la evidencia, diferenciando los hallazgos con mayor respaldo metodológico de aquellos que debían interpretarse con mayor cautela, y contribuyó a fundamentar las conclusiones de la revisión sobre bases comparativas y no únicamente descriptivas.

Tabla 1. Matriz de extracción de las fuentes incluidas en la síntesis.

Autor/Año	País/Contexto	Muestra	Diseño	IE	Cap. cognitiva	Instrumentos	Indicador de éxito	Resultado principal
MacCann et al. (2020)	Internacional (meta)	N=42.529; k=1.246 tamaños del efecto; 158 citase	Metaanálisis	Sí (habilidad/autoint/mixta)	Controlada estadísticamente	MSCEIT, EQ-i, TEIQue, WLEIS, etc.	GPA / notas	$\rho=.20$ global; $\rho=.24$ IE de habilidad; varianza incremental 0,7–2,3% tras controlar inteligencia y personalidad
Perera & DiGiacomo (2013)	Internacional (meta)	N=10.292; 74 tamaños del efecto; 48 muestras	Metaanálisis	Sí (rasgo)	No evaluada directamente	TEIQue y escalas de rasgo diversas	Rendimiento académico general	$r=.20$ (IC95% .16–.24); efecto más débil en nivel universitario que en primaria
Richardson, Abraham & Bond (2012)	Internacional (meta)	241 conjuntos de datos; 7.167 artículos (1997–2010)	Revisión sistemática y metaanálisis	No (foco en correlatos psicológicos)	Sí (5 medidas tradicionales)	Diversos (ACT, autoeficacia, etc.)	GPA universitario	Autoeficacia de desempeño y GPA previo fueron los correlatos más fuertes; capacidad cognitiva con aporte moderado
Poropat (2009)	Internacional (meta)	N>70.000; 80 estudios	Metaanálisis	No	Sí (controlada)	SAT, ACT, Big Five	Rendimiento académico (todos los niveles)	Responsabilidad (Conscientiousness) predice de forma independiente de la inteligencia; aporte similar al de la inteligencia en nivel terciario
Quílez-Robres, Usán, Lozano-Blasco & Salavera (2023)	Internacional (meta, 2010–2021)	N=13.909; 27 estudios; 28 muestras; 9–25 años	Revisión sistemática y metaanálisis (PRISMA)	Sí	No	Diversos autoinformes de IE	Rendimiento académico	$r=.390$ (efecto moderado-alto); mayor en países orientales; sexo y edad no moderadores
Lozano-Blasco, Quílez-Robres, Usán, Salavera & Casanovas-López (2022)	Internacional (meta)	Múltiples muestras (todos los niveles educativos)	Revisión sistemática y metaanálisis	Sí (comparada con otros tipos)	Sí (inteligencia general e implícita)	Diversos	Rendimiento académico	Inteligencia general e implícita significativas en metarregresión; IE y otras inteligencias múltiples sin valores relevantes en el modelo conjunto
Song, Huang, Peng, Law, Wong & Chen (2010)	China (Shanghái)	Dos muestras de estudiantes universitarios (residentes en dormitorio)	Estudio primario, correlacional/predictivo	Sí (WLEIS)	Sí (Wonderlic Personnel Test)	WLEIS; WPT; Big Five	Rendimiento académico y calidad de interacción social	GMA y IE predicen de forma independiente el rendimiento; GMA es el predictor más fuerte; IE (no GMA) predice la calidad de las interacciones sociales
Sanchez-Ruiz & El Khoury (2019)	Libano	N=201 estudiantes universitarios	Estudio primario, modelo de ecuaciones estructurales	Sí (rasgo)	No	TEIQue, Big Five, escalas de procrastinación y satisfacción con la carrera	Rendimiento académico (AP)	La IE de rasgo predice negativamente la procrastinación y positivamente la satisfacción con la carrera, con efecto indirecto sobre el rendimiento
Parker, Hogan, Eastbrook, Oke & Wood (2006)	Canadá	Estudiantes de primer año universitario	Estudio primario, longitudinal	Sí (EQ-i)	No	EQ-i	Retención/permanencia universitaria	Los estudiantes que permanecieron mostraron mayores puntuaciones en habilidades interpersonales, manejo del estrés y adaptabilidad que quienes abandonaron
Petrides, Frederickson & Furnham (2004)	Reino Unido	Estudiantes de educación secundaria (contexto educativo, no universitario)	Estudio primario, correlacional	Sí (rasgo, TEIQue)	Sí (controlada)	TEIQue, medidas de rendimiento y conducta	Rendimiento académico y conducta desviada	La IE de rasgo se asoció con el rendimiento y con menor conducta desviada, de forma independiente de la capacidad cognitiva; base conceptual, no universitaria
Mammadov (2022)	Internacional (meta)	N=413.074	Metaanálisis	No	Controlada	Big Five (diversos)	Rendimiento académico (todos los niveles)	Responsabilidad es el predictor más fuerte entre los rasgos de personalidad, explicando ~28% de varianza incluso controlando la capacidad cognitiva
Credé & Niehorster (2012)	Internacional (revisión cuantitativa)	Múltiples muestras universitarias	Revisión cuantitativa de instrumentos	No (adaptación psicosocial)	No	Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ)	Adaptación a la vida universitaria	La adaptación universitaria es un constructo multidimensional distinto del rendimiento académico stricto sensu, relevante para conceptualizar el «éxito» universitario
Mayer & Salovey (1997)	Internacional (teórico)	No aplica (formulación conceptual)	Capítulo teórico fundacional	Sí (modelo de habilidad)	No	No aplica	No aplica (marco conceptual)	Define la IE como habilidad de percibir, comprender, usar y regular las emociones; base conceptual del modelo de habilidad
Page et al. (2021) — PRISMA 2020	Internacional (guía metodológica)	No aplica	Guía metodológica	No aplica	No aplica	No aplica	No aplica	Actualiza el estándar de reporte para revisiones sistemáticas; marco metodológico de esta revisión

Fuente: Elaboración propia.

Resultados y Discusión

Las catorce fuentes incluidas en la revisión presentan una diversidad metodológica suficiente para examinar la relación entre capacidad cognitiva, inteligencia emocional (IE) y éxito académico. El corpus integra

metaanálisis y revisiones sistemáticas de amplio alcance, entre ellos los trabajos de MacCann et al. (2020), Perera y DiGiacomo (2013), Richardson et al. (2012), Poropat (2009), Quílez et al. (2023), Lozano et al. (2022) y Mammadov (2022), junto con estudios empíricos

desarrollados principalmente en población universitaria, como los de Song et al. (2010), Parker et al. (2006) y Sanchez y El Khoury (2019). Asimismo, se incorporaron trabajos de carácter conceptual, psicométrico y metodológico que permitieron contextualizar los constructos analizados y sus formas de medición. Los estudios abarcan contextos internacionales y muestras procedentes de países como China, Líbano, Canadá y Reino Unido; sin embargo, se observa una representación reducida de América Latina dentro de los estudios primarios que cumplieron los criterios de elegibilidad y verificabilidad establecidos.

Desde el punto de vista metodológico, predominan los diseños correlacionales y transversales, complementados por estudios longitudinales y metaanálisis con muestras acumuladas de mayor tamaño. Esta característica resulta relevante, debido a que permite identificar asociaciones y capacidad predictiva entre las variables estudiadas, aunque limita la posibilidad de establecer relaciones causales. En cuanto a la medición de la inteligencia emocional, los estudios emplearon instrumentos correspondientes a sus principales enfoques teóricos: modelos de habilidad, evaluados mediante instrumentos como el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT); modelos de rasgo, mediante instrumentos como el Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue); y modelos mixtos, representados por medidas como el Emotional Quotient Inventory (EQ-i) y la Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS). Por su parte, la capacidad cognitiva fue operacionalizada a través de pruebas estandarizadas, entre ellas el Wonderlic Personnel Test, el SAT y el ACT, así como mediante indicadores de rendimiento académico previo. En términos generales, la

evidencia muestra una asociación positiva entre inteligencia emocional y rendimiento académico; no obstante, la magnitud de esta relación es predominantemente baja o moderada y presenta una heterogeneidad importante entre los estudios. MacCann et al. (2020) identificaron una correlación global de $\rho = .20$ y observaron diferencias según el modelo de inteligencia emocional utilizado: la IE evaluada como habilidad presentó una asociación mayor con el rendimiento académico ($\rho = .24$) que la IE autoinformada ($\rho = .12$) y la IE basada en modelos mixtos ($\rho = .19$). De manera semejante, Perera y DiGiacomo (2013) encontraron, para la inteligencia emocional de rasgo, una correlación de $r = .20$ (IC 95 % [.16, .24]) y señalaron que dicha asociación tiende a ser menor en población universitaria que en niveles educativos anteriores.

En contraste, Quílez et al. (2023) informaron una correlación más elevada ($r = .390$), aunque su metaanálisis incorporó participantes de 9 a 25 años y evidenció variaciones relacionadas con el contexto cultural, lo que desaconseja asumir un tamaño del efecto uniforme para todas las poblaciones. La contribución de la inteligencia emocional parece adquirir mayor relevancia cuando el éxito universitario se analiza desde una perspectiva multidimensional y no exclusivamente a partir de las calificaciones. Parker et al. (2006) observaron que los estudiantes que permanecieron matriculados después del primer año universitario presentaban mejores puntuaciones en habilidades interpersonales, adaptabilidad y manejo del estrés que aquellos que abandonaron sus estudios.

En la misma línea, Sánchez y El Khoury (2019) encontraron que la inteligencia emocional de rasgo se relacionaba negativamente con la procrastinación y positivamente con la

satisfacción respecto de la carrera elegida, aunque su influencia sobre el rendimiento académico se produjo de manera indirecta. Estos resultados sugieren que la IE podría desempeñar una función especialmente relevante en procesos de adaptación, permanencia y autorregulación académica.

En contraste, cuando el resultado analizado corresponde específicamente al rendimiento académico expresado mediante calificaciones o promedio académico, la capacidad cognitiva conserva una capacidad predictiva superior. Song et al. (2010), mediante la utilización del Wonderlic Personnel Test como indicador de capacidad mental general en dos muestras universitarias de China, encontraron que esta variable constituía el predictor más fuerte del rendimiento académico y presentaba una contribución superior a la de la inteligencia emocional. Este resultado es consistente con la evidencia acumulada sobre el papel de las habilidades cognitivas en tareas académicas que requieren razonamiento, procesamiento de información y resolución de problemas.

Los resultados de Lozano et al. (2022) respaldan esta tendencia. A partir de un análisis metarregresivo de diferentes formas de inteligencia, los autores concluyeron que la inteligencia general mantenía una relación predictiva significativa con el rendimiento académico, mientras que la inteligencia emocional y otras concepciones de inteligencia múltiple perdían relevancia cuando eran incorporadas simultáneamente en los modelos estadísticos. De manera convergente, Richardson et al. (2012) identificaron que las pruebas estandarizadas de admisión y el rendimiento académico previo se encontraban entre los correlatos más consistentes del desempeño universitario, aunque también demostraron que variables no cognitivas,

particularmente la autoeficacia académica, podían alcanzar asociaciones de magnitud considerable. Estos hallazgos no implican, sin embargo, que la capacidad cognitiva sea suficiente para explicar integralmente el éxito universitario. Ninguno de los estudios analizados atribuyó a esta variable la totalidad de la varianza observada en el desempeño académico. Incluso en aquellos modelos donde presentó el mayor peso predictivo permaneció una proporción considerable de variabilidad sin explicar, lo que confirma el carácter multideterminado del rendimiento universitario.

En este sentido, la evidencia disponible sugiere que la relación entre capacidad cognitiva e inteligencia emocional debe interpretarse fundamentalmente desde una perspectiva de complementariedad parcial y no como una sustitución entre ambos constructos. Esta complementariedad se observa con especial claridad en el estudio de Song et al. (2010), uno de los trabajos incluidos que examinó conjuntamente la capacidad mental general y la inteligencia emocional. Ambas variables contribuyeron de manera independiente a la predicción del rendimiento académico, aunque la capacidad cognitiva presentó el mayor peso explicativo.

Sin embargo, la inteligencia emocional mostró una contribución específica sobre la calidad de las interacciones sociales con los compañeros, resultado que evidencia que ambos constructos pueden intervenir sobre dimensiones diferentes del ajuste universitario. Por tanto, la evidencia respalda una complementariedad funcional: mientras la capacidad cognitiva se relaciona principalmente con el desempeño académico, la inteligencia emocional podría contribuir adicionalmente a la adaptación interpersonal y socioemocional. Esta interpretación coincide

con el metaanálisis de MacCann et al. (2020), en el cual la inteligencia emocional explicó entre 0,7 % y 2,3 % de varianza adicional del rendimiento académico después de controlar estadísticamente la inteligencia y los rasgos de personalidad. Aunque esta contribución fue estadísticamente significativa, su magnitud fue reducida, por lo que los hallazgos deben interpretarse como evidencia de validez incremental y no como demostración de una interacción multiplicativa entre inteligencia emocional y capacidad cognitiva.

De hecho, uno de los principales vacíos identificados en la evidencia examinada es la ausencia de análisis estadísticos destinados específicamente a comprobar un efecto de interacción entre ambas variables. Los metaanálisis incorporados no informaron de manera explícita modelos que incluyeran un término de interacción entre capacidad cognitiva e inteligencia emocional sobre el desempeño universitario. Por esta razón, los resultados disponibles no permiten afirmar la existencia de una sinergia estadísticamente demostrada entre ambos constructos. Lo que sí puede sostenerse es una relación complementaria de carácter predominantemente aditivo: la capacidad cognitiva explica en mayor medida el rendimiento expresado mediante calificaciones y GPA, mientras que la inteligencia emocional añade una contribución más modesta al rendimiento y adquiere mayor importancia en dimensiones relacionadas con adaptación, persistencia, satisfacción académica y calidad de las relaciones interpersonales.

A partir de esta evidencia, la pregunta acerca de si la capacidad cognitiva es suficiente para explicar el éxito universitario debe responderse negativamente, aunque con las precisiones correspondientes. La capacidad cognitiva

continúa siendo uno de los predictores más consistentes del rendimiento académico formal (Song et al., 2010; Lozano et al., 2022); sin embargo, incluso los modelos que le atribuyen el mayor peso explicativo dejan una proporción relevante de varianza sin explicar (Richardson et al., 2012). Esta variabilidad puede asociarse con factores de personalidad, motivación, autorregulación y características contextuales que interactúan con las demandas académicas propias de la educación superior (Mammadov, 2022; Poropat, 2009).

En esta perspectiva, el aporte de la inteligencia emocional no debería interpretarse como un intento de reemplazar a la capacidad cognitiva en la explicación del rendimiento, sino como una dimensión complementaria capaz de aportar información sobre aspectos que las pruebas cognitivas tradicionales no capturan completamente. La evidencia revisada relaciona la inteligencia emocional con una mayor permanencia universitaria (Parker et al., 2006), una menor procrastinación y una mayor satisfacción con la carrera seleccionada (Sánchez y El Khoury, 2019), así como con una mejor calidad de las relaciones interpersonales dentro del contexto universitario (Song et al., 2010). De esta manera, la relevancia de la IE parece incrementarse cuando el éxito universitario se conceptualiza más allá de las calificaciones e incorpora variables relacionadas con adaptación, permanencia y funcionamiento socioemocional.

Esta interpretación mantiene coherencia con la formulación de Mayer y Salovey (1997), quienes conceptualizaron la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades relacionadas con la percepción, comprensión y regulación de la información emocional, diferenciadas funcionalmente de las habilidades implicadas en el procesamiento cognitivo

general. Bajo este marco, ambas dimensiones pueden contribuir al desempeño del estudiante mediante mecanismos distintos. Sin embargo, la evidencia empírica disponible exige cautela: la contribución incremental identificada por MacCann et al. (2020), inferior al 3 % de varianza adicional en los modelos analizados, respalda una complementariedad aditiva modesta, pero no permite sostener la existencia de una verdadera interacción sinérgica entre inteligencia emocional y capacidad cognitiva.

También resulta necesario diferenciar claramente entre asociación, predicción y causalidad. La mayoría de los estudios incluidos emplearon diseños correlacionales o predictivos de corte transversal, mientras que solo una parte de la evidencia incorporó seguimiento longitudinal. En consecuencia, los hallazgos permiten establecer relaciones estadísticas entre las variables, pero no demostrar que niveles determinados de inteligencia emocional o capacidad cognitiva produzcan directamente un mayor rendimiento académico. Por esta razón, las expresiones referidas al aporte o influencia de estos constructos deben interpretarse fundamentalmente en términos de asociación y capacidad predictiva.

La variabilidad en los tamaños del efecto constituye otro aspecto relevante para la interpretación de los resultados. La diferencia entre la correlación de $r = .20$ encontrada por Perera y DiGiacomo (2013) y la asociación de $r = .390$ informada por Quílez et al. (2023) podría estar vinculada con diversos factores, entre ellos el modelo de inteligencia emocional evaluado, la edad de los participantes, el contexto sociocultural y el indicador empleado para definir el éxito académico. En particular, Quílez et al. (2023) identificaron diferencias relacionadas con la procedencia cultural, mientras que MacCann et al. (2020)

demonstraron que las asociaciones variaban dependiendo de si la IE era conceptualizada como habilidad, rasgo o modelo mixto. Esta heterogeneidad evidencia la necesidad de evitar interpretaciones universales y de considerar las características metodológicas de cada estudio al comparar los resultados.

Asimismo, la literatura sobre personalidad académica converge con estos resultados al demostrar que los factores no intelectivos pueden explicar una proporción adicional del desempeño estudiantil. Tanto Poropat (2009) y Mammadov (2022), desde el análisis de los rasgos de personalidad, como MacCann et al. (2020) y Perera y DiGiacomo (2013), desde el estudio de la inteligencia emocional, señalan que las variables no cognitivas realizan una contribución incremental al rendimiento, aunque generalmente de magnitud limitada. Una posible explicación de la reducción de las asociaciones observada en la educación superior corresponde a la restricción de rango derivada de procesos previos de selección académica y vocacional, debido a que las muestras universitarias pueden presentar menor variabilidad tanto en capacidad cognitiva como en determinadas características socioemocionales.

No obstante, esta interpretación constituye una hipótesis explicativa y no un hallazgo directamente demostrado por los estudios incluidos. En conjunto, la síntesis de la evidencia permite establecer distintos niveles de certeza. Se encuentra suficientemente respaldada la asociación entre capacidad cognitiva y rendimiento académico universitario, particularmente cuando este último se mide mediante calificaciones o promedio académico (Richardson et al., 2012; Song et al., 2010). También existe evidencia consistente de una asociación positiva, aunque

de menor magnitud, entre inteligencia emocional y rendimiento académico (MacCann et al., 2020; Perera y DiGiacomo, 2013), así como de una contribución incremental reducida de la IE una vez controlados otros predictores. En cambio, la asociación de la inteligencia emocional con la adaptación, la permanencia y otros indicadores amplios del éxito universitario presenta resultados prometedores, pero todavía requiere una mayor cantidad de estudios longitudinales y diseños comparables. Finalmente, la existencia de una interacción estadística entre capacidad cognitiva e inteligencia emocional permanece como una hipótesis pendiente de comprobación en población universitaria.

Por consiguiente, los resultados permiten conceptualizar el éxito universitario como un fenómeno multidimensional en el que convergen recursos cognitivos, socioemocionales y autorregulatorios. La capacidad cognitiva proporciona una base relevante para afrontar las exigencias intelectuales del aprendizaje, mientras que la inteligencia emocional podría favorecer procesos asociados con regulación del estrés, adaptación al contexto universitario, establecimiento de relaciones interpersonales y persistencia académica. De acuerdo con la evidencia analizada, estas dimensiones parecen actuar principalmente de manera paralela y complementaria, y no mediante una relación sinérgica demostrada.

Desde una perspectiva aplicada, estos resultados sugieren que las estrategias institucionales destinadas a favorecer el éxito académico no deberían limitarse exclusivamente al fortalecimiento de contenidos o habilidades cognitivas. El acompañamiento universitario puede incorporar componentes dirigidos al desarrollo

de competencias socioemocionales, manejo del estrés y autorregulación, siempre como complemento y no como sustitución de las estrategias académicas convencionales. De igual manera, la relación entre adaptabilidad emocional, habilidades interpersonales y permanencia universitaria observada por Parker et al. (2006) permite considerar estas dimensiones dentro de sistemas institucionales de alerta temprana para identificar estudiantes con mayor riesgo de abandono.

La naturaleza multidimensional del éxito universitario implica que su evaluación no debería reducirse exclusivamente al promedio de calificaciones. Indicadores como adaptación académica, permanencia, satisfacción con la carrera y culminación de los estudios pueden aportar una comprensión más integral de la trayectoria estudiantil. En esta línea, instrumentos orientados a evaluar la adaptación universitaria, como los examinados por Credé y Niehorster (2012), pueden complementar los indicadores académicos tradicionales. No obstante, dado que la capacidad cognitiva mantiene una relación predictiva sólida con el desempeño académico, la evidencia disponible tampoco respalda sustituir las medidas cognitivas por evaluaciones de inteligencia emocional; más bien, ambas dimensiones deberían considerarse como fuentes de información diferenciadas y potencialmente complementarias para comprender y favorecer el éxito universitario.

Conclusiones

Esta revisión sistemática examinó la evidencia científica disponible sobre la contribución individual y conjunta de la inteligencia emocional y la capacidad cognitiva al éxito académico de estudiantes universitarios, sin asumir de antemano la existencia de una sinergia entre ambas dimensiones. Los

resultados permiten concluir que la capacidad cognitiva muestra la mayor consistencia predictiva sobre el rendimiento académico medido en calificaciones, mientras que la inteligencia emocional aporta una contribución incremental modesta pero significativa sobre el rendimiento, y una contribución más sustantiva sobre dimensiones adyacentes del éxito universitario, particularmente la adaptación, la persistencia y la calidad de las relaciones interpersonales.

En términos de las posibilidades planteadas para esta investigación, la evidencia recopilada respalda de manera más ajustada la opción C: la inteligencia emocional aporta capacidad explicativa incremental limitada sobre la capacidad cognitiva, matizada por la opción B en la medida en que dicha contribución —y su magnitud depende sustancialmente del contexto cultural, del modelo de IE evaluado y del indicador de éxito académico considerado. La evidencia disponible no permite sostener la opción A (complementariedad clara y generalizada) ni la opción D en su forma más extrema (ausencia total de evidencia de complementariedad), dado que sí existe una contribución incremental estadísticamente significativa, aunque de magnitud reducida.

Persisten vacíos de investigación relevantes: la escasez de estudios diseñados específicamente para evaluar interacción estadística (no solo efectos aditivos) entre capacidad cognitiva e inteligencia emocional en población universitaria; la limitada disponibilidad de diseños longitudinales que permitan aproximar relaciones predictivas a lo largo de la trayectoria universitaria; y la necesidad de una mayor representación de estudios latinoamericanos verificables en la literatura indexada internacionalmente, dado que la evidencia identificada en español durante esta búsqueda,

aunque sugerente, no siempre cumplió los estándares de verificabilidad bibliográfica requeridos para su inclusión formal.

La contribución científica de esta revisión reside en ofrecer una síntesis integrativa que evita tanto la sobreestimación del papel de la inteligencia emocional, evitando el uso injustificado del término «sinergia» como su descarte prematuro, situando su aporte en el lugar más preciso que la evidencia actual permite: el de un predictor incremental, específico y dependiente del contexto, complementario pero no equivalente a la capacidad cognitiva en la explicación del éxito académico universitario.

Referencias Bibliográficas

- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133–165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- Hong, Q. (2018). Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), version 2018. Registration of Copyright (#1148552), Canadian Intellectual Property Office, Industry Canada. <https://mixedmethodsappraisaltoolpublic.pbworks.com/>
- Lozano, R., Quílez, A., Usán, P., Salavera, C., & Casanovas, R. (2022). Types of intelligence and academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Intelligence*, 10(4), 123. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040123>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L., Double, K., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Macías, J. (2026). Retroalimentación formativa con inteligencia artificial generativa y su

- efecto en el razonamiento matemático universitario. *Horizon Nexus Journal*. <https://doi.org/10.70881/hnj/v4/n3/158>
- Mammadov, S. (2022). Big Five personality traits and academic performance: A meta-analysis. *Journal of Personality*, 90(2), 222–255. <https://doi.org/10.1111/jopy.12663>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books. <https://psycnet.apa.org/record/1997-08501-001>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., 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>
- Parker, J., Hogan, M., Eastabrook, J., Oke, A., & Wood, L. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41(7), 1329–1336. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.022>
- Perera, H., & DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*, 28, 20–33. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.08.002>
- Petrides, K., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277–293. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)
- Poropat, A. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338. <https://doi.org/10.1037/a0014996>
- Quílez, A., Usán, P., Lozano, R., & Salavera, C. (2023). Emotional intelligence and academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101355. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101355>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Sanchez, M., & El Khoury, J. (2019). A model of academic, personality, and emotion-related predictors of university academic performance. *Frontiers in Psychology*, 10, 2435. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02435>
- Song, L., Huang, G., Peng, K., Law, K., Wong, C., & Chen, Z. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38(1), 137–143. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2009.09.003>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Luis Rodrigo Villota Guevara, Raquel Carolina González Burgos, Leidy Estefanía Robalino Laje y Carlos Manuel Núñez Michuy.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Luis Rodrigo Villota Guevara: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Raquel Carolina González Burgos: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.

Leidy Estefanía Robalino Laje: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.

Carlos Manuel Núñez Michuy: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

