

RELIGACIÓN

R E V I S T A

Relación entre la Inteligencia Emocional y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes universitarios de la modalidad semipresencial

Relationship between Emotional Intelligence and Autonomous Learning in University Students in a Blended Learning Modality

Edwin Francisco Meza Villares

Resumen

Este estudio analiza la relación entre inteligencia emocional y aprendizaje autónomo en estudiantes de Educación Básica de modalidad semipresencial en la Universidad Politécnica Estatal del Carchi (UPEC). Se aplicó un enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo-correlacional y corte transversal, en una muestra de 79 estudiantes. Para la recolección de datos se utilizaron instrumentos validados: TMMS-20 y el Inventario de Estrategias de Aprendizaje Autónomo (IEAA). Los resultados mostraron niveles altos en atención, claridad y reparación emocional, además del uso general de estrategias de aprendizaje autónomo. El análisis de correlación de Spearman evidenció una relación positiva significativa entre la atención a los sentimientos y la reparación emocional con el aprendizaje autónomo, mientras que la claridad emocional no presentó asociación relevante. Estos hallazgos sugieren que la conciencia y regulación de las emociones fortalecen la autonomía en el aprendizaje, aportando implicaciones para el diseño de programas educativos que integren competencias socioemocionales en contextos semipresenciales.

Palabras clave: Inteligencia emocional; aprendizaje autónomo; educación semipresencial; autorregulación; motivación

Edwin Francisco Meza Villares

Universidad Politécnica Estatal del Carchi | Tulcán | Ecuador | edwin.meza@upec.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0003-5233-7772>

<http://doi.org/10.46652/rgn.v11i49.1487>
ISSN 2477-9083
Vol. 11 No. 49, enero-marzo, 2026, e2601487
Quito, Ecuador

Enviado: agosto 30, 2025
Aceptado: octubre 17, 2025
Publicado: diciembre 30, 2025
Publicación Continua



Abstract

This study examines the relationship between emotional intelligence and autonomous learning in students of the Basic Education program in the blended modality at the Universidad Politécnica Estatal del Carchi (UPEC). A quantitative approach was applied, with a descriptive-correlational and cross-sectional design, in a sample of 79 students. Validated instruments were used for data collection: TMMS-20 and the Autonomous Learning Strategies Inventory (IEAA). The results showed high levels of attention, clarity, and emotional repair, as well as frequent use of autonomous learning strategies. Spearman's correlation analysis revealed a significant positive relationship between attention to feelings and emotional repair with autonomous learning, while emotional clarity did not show a relevant association. These findings suggest that students' awareness and regulation of emotions strengthen autonomy in learning, providing implications for the design of educational programs that integrate socio-emotional competencies in blended learning contexts.

Keywords: Emotional intelligence; autonomous learning; blended learning; self-regulation; motivation.

Introducción

La educación semipresencial se ha consolidado como un modelo híbrido que combina la presencialidad con la virtualidad sincrónica y asincrónica, ofreciendo flexibilidad en los procesos de aprendizaje, capaz de incrementar beneficiarios de ámbitos suburbanos y rurales. Sin embargo, este formato plantea desafíos vinculados a la autorregulación, la motivación y la gestión emocional, competencias que forman parte de la inteligencia emocional (IE) y resultan totalmente necesarias, tanto para sostener el rendimiento académico como para conservar el bienestar estudiantil y personal (Bisquerra, 2016; Salas et al., 2019).

Durante la emergencia sanitaria provocada por la COVID-19, la educación híbrida se consolidó como una alternativa para garantizar la continuidad educativa, pero también evidenció brechas digitales y limitaciones en la preparación emocional de los estudiantes (UNESCO, 2021). En América Latina, la escasez de estudios sobre IE y aprendizaje autónomo en contextos rurales y semipresenciales refleja un vacío investigativo que requiere atención, más aún cuando la situación generada tomó desprevenidos tanto a docentes como a estudiantes; sin embargo, el proceso educativo nunca se detuvo (Ruiz Larraguivel, 2020).

Desde una perspectiva teórica, la IE se relaciona con la autorregulación emocional, la motivación intrínseca y las habilidades interpersonales, mientras que el aprendizaje autónomo implica la capacidad de gestionar el tiempo, las responsabilidades y las emociones de manera independiente (Páez & Castaño, 2015; Fernández-Berrocal & Extremera, 2016; Bueno, 2020). Investigaciones recientes destacan que la integración de competencias socioemocionales favorece la metacognición y la autorregulación, fortaleciendo la autonomía en entornos híbridos (Madrid Gómez et al., 2023; Bisquerra, 2021).

En este marco, el presente estudio tiene como propósito analizar la relación entre inteligencia emocional y aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios de modalidad semipresencial de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi (UPEC). Se busca aportar evidencia empírica que permita comprender cómo la conciencia y regulación emocional inciden en la autonomía

del aprendizaje, ofreciendo insumos para el diseño de programas educativos que integren competencias socioemocionales en contextos híbridos y con brechas tecnológicas.

Algunas investigaciones en países de la región han profundizado en la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en contextos virtuales y semipresenciales. Así, en Colombia, Ramírez & Mendoza (2020), demostraron que los estudiantes universitarios con mayores niveles de conciencia emocional y regulación emocional presentan un mejor desempeño en plataformas de autoaprendizaje. En Ecuador, estudios de Cedeño & Murillo (2019), destacan que los programas de formación docente que integran el desarrollo de competencias emocionales favorecen ambientes de aprendizaje más inclusivos y resilientes, con lo que se contribuye al fortalecimiento del aprendizaje autónomo, especialmente en sectores geográficos con acceso limitado a recursos tecnológicos.

De igual manera, en el ámbito iberoamericano, autores como Flores & Trujillo (2024), han propuesto marcos teóricos que articulan la IE con la metacognición y el aprendizaje autorregulado, resaltando la necesidad de implementar estrategias pedagógicas específicas que favorezcan la reflexión emocional, la empatía y la perseverancia. Estas estrategias incluyen el uso de diarios reflexivos, tutorías emocionales, diseño instruccional con enfoque socioemocional y el acompañamiento docente continuo en los entornos virtuales.

Para un mejor acercamiento a la temática de la presente investigación se han seleccionado conceptos básicos que guardan relación tanto con el tema como con las palabras clave que engloba este trabajo investigativo.

Inteligencia Emocional: definición y modelos

La inteligencia emocional (IE) ha sido estudiada desde distintas perspectivas. Goleman (1995, 1998), la define como la capacidad de reconocer y gestionar los propios sentimientos y los de los demás, motivarse y mantener relaciones adecuadas. Mayer & Salovey (1997), proponen un modelo de cuatro dimensiones: percepción, facilitación del pensamiento, comprensión y regulación emocional, siendo esta última especialmente relevante en el ámbito educativo. La IE se ha vinculado con el rendimiento académico, la motivación y la resiliencia, favoreciendo la autorregulación y la adaptación a diversos entornos de aprendizaje (Bar-On, 2006; Fernández-Berrocal & Extremera, 2016).

Educación semipresencial y aprendizaje autónomo

A decir de Arauco et al. (2021), el aprendizaje autónomo implica un proceso en el que el estudiante es capaz de autorregularse mediante la identificación de sus fortalezas y necesidades, en el que aporta conocimientos, experiencias propias y proyecciones de aplicación a aquello que incorpora a su aprendizaje independiente.

La educación semipresencial combina presencialidad y virtualidad, lo que exige autonomía y autorregulación (Garrison & Vaughan, 2008). En este contexto, la IE resulta clave para gestionar el tiempo, mantener la motivación y facilitar la interacción social en plataformas digitales (Picciano, 2017). Estudios recientes muestran que estudiantes con mayores niveles de IE logran adaptarse mejor a la modalidad híbrida, gestionando el estrés y la ansiedad asociados (Fernández-Berrocal & Extremera, 2016; Ramírez & Mendoza, 2020).

Estrategias para potenciar la IE en la educación semipresencial

Diversas estrategias han demostrado eficacia para fortalecer la IE en entornos híbridos:

- **Autorregulación emocional:** prácticas como mindfulness y meditación mejoran la concentración y reducen la ansiedad (Zeidner et al., 2002; Salas et al., 2019).
- **Herramientas digitales colaborativas:** foros y videoconferencias promueven motivación y compromiso académico (Salas et al., 2019).
- **Capacitación docente:** la formación en IE favorece la comunicación y el acompañamiento socioemocional de los estudiantes (Bisquerra & Chao, 2021).

Metodología

Enfoque y tipo de investigación

El presente estudio adopta un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional, con el propósito de analizar la relación entre inteligencia emocional y aprendizaje autónomo en educación semipresencial. Este enfoque permite identificar tendencias y correlaciones entre las variables mediante cuestionarios estandarizados y técnicas estadísticas (Creswell, 2014).

Diseño de investigación

Se empleó un diseño no experimental, transversal, con recolección de datos en un único momento. Esta elección se fundamenta en que el objetivo del estudio no es manipular variables, sino observar y analizar fenómenos en su contexto natural (Hernández-Sampieri et al., 2018).

Población y muestra

La población estuvo conformada por 79 estudiantes matriculados en el segundo semestre de la carrera de Educación Básica, modalidad semipresencial, en la Universidad Politécnica Estatal del Carchi (UPEC), durante el periodo académico ordinario 2025A.

Dado que el número de participantes fue manejable, se trabajó con toda la población, sin recurrir a técnicas de muestreo. La participación fue debidamente consentida y se anunció que los resultados formarían parte de publicación en revistas indexadas regionales.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se aplicaron dos instrumentos validados en investigaciones previas:

- **TMMS-20** (Fernández-Berrocal et al., 2004), adaptación del TMMS-24, que evalúa percepción, comprensión y regulación emocional. Para este estudio se realizó un proceso de **validación de contenido** mediante jueces expertos en psicología educativa y neurociencia que laboran en el ámbito académico del nivel superior, quienes revisaron la pertinencia de los ítem al contexto ecuatoriano. Posteriormente se efectuó un **pilotaje con 15 estudiantes** de características similares, ajustando redacción y formato digital. El coeficiente de confiabilidad obtenido en esta muestra fue $\alpha = 0.84$, considerado adecuado.
- **Escala de Aprendizaje Autónomo** (Hernández & Ramírez, 2020), adaptada al entorno universitario ecuatoriano. Se evaluaron factores como autodisciplina, manejo del tiempo, motivación y autorregulación. La validación incluyó revisión por expertos en educación superior y un pilotaje con 20 estudiantes, alcanzando un $\alpha = 0.87$.

Ambos cuestionarios fueron autoaplicados mediante formularios digitales, previa firma de consentimiento informado.

Procedimiento

1. Se solicitó autorización institucional a la UPEC y, de la Carrera de Educación Básica.
2. Los cuestionarios se aplicaron en jornadas presenciales, bajo supervisión docente, con un **tiempo límite de 40 minutos** por instrumento.
3. Se garantizó la **confidencialidad** mediante códigos anónimos asignados a cada participante y almacenamiento seguro de los datos en archivos protegidos.
4. Posteriormente se codificaron las respuestas y se analizaron con el software **SPSS v.27**.

Análisis de datos

Se aplicaron estadísticas descriptivas (medias, desviaciones estándar) para caracterizar las variables. Para el análisis de relaciones se utilizó la **correlación de Spearman**, dado que los datos no cumplieron los supuestos de normalidad (Kolmogorov-Smirnov, $p < 0.05$). Este método no paramétrico permite identificar asociaciones en distribuciones no normales. Se verificó la presencia

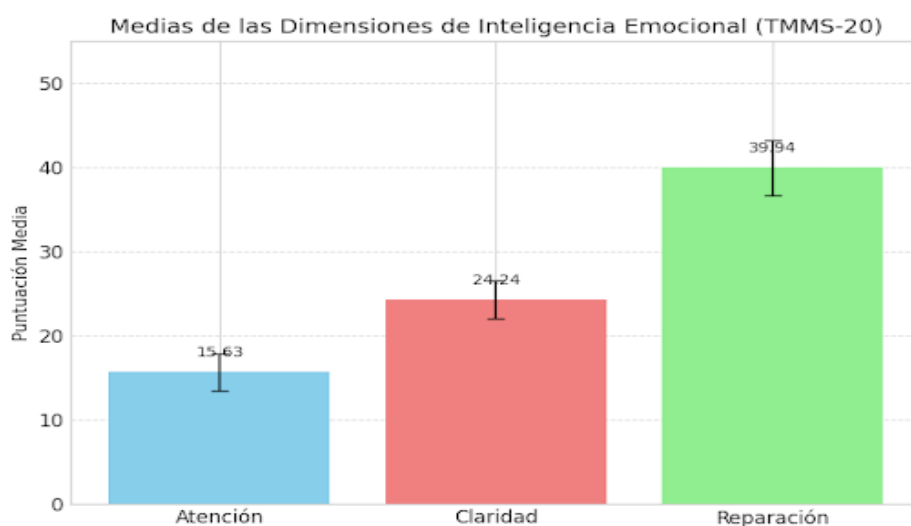
de **datos faltantes y outliers**, los cuales fueron tratados mediante imputación simple y análisis de valores extremos, respectivamente, asegurando la validez de los resultados (Field, 2018).

Desarrollo

Resultados del Test TMMS-20 (Inteligencia Emocional)

El análisis del TMMS-20 muestra que la mayoría de los estudiantes presentan niveles adecuados en las tres dimensiones evaluadas.

Figura 1. Distribución de niveles de inteligencia emocional por dimensión



Fuente: elaboración propia

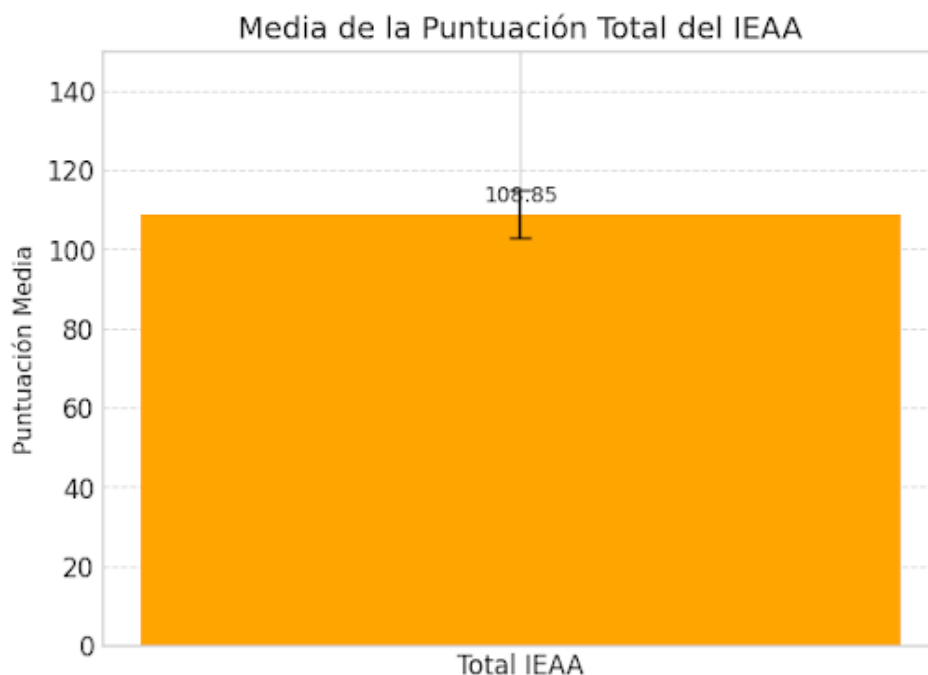
- **Percepción emocional:** 73% en nivel adecuado, 14% bajo y 13% alto.
- **Comprensión emocional:** 61% adecuado, 24% excelente y 15% con necesidad de fortalecimiento.
- **Regulación emocional:** 45% adecuado, 30% alto y 25% bajo.

Estos resultados sugieren que, aunque la mayoría logra identificar y comprender sus emociones, existe un grupo que presenta dificultades en la regulación emocional, datos que coinciden con varios estudios que destacan la importancia de esta dimensión dentro de la adaptación académica (Fernández-Berrocal & Extremera, 2016; Bisquerra & Chao, 2021).

Resultados de la escala de aprendizaje autónomo

Los hallazgos evidencian altos niveles de motivación, autorreflexión y disposición hacia el aprendizaje independiente, aunque persisten desafíos en el manejo del tiempo y la organización.

Figura 2. Nivel de acuerdo promedio por ítem en el IEAA



Fuente: elaboración propia

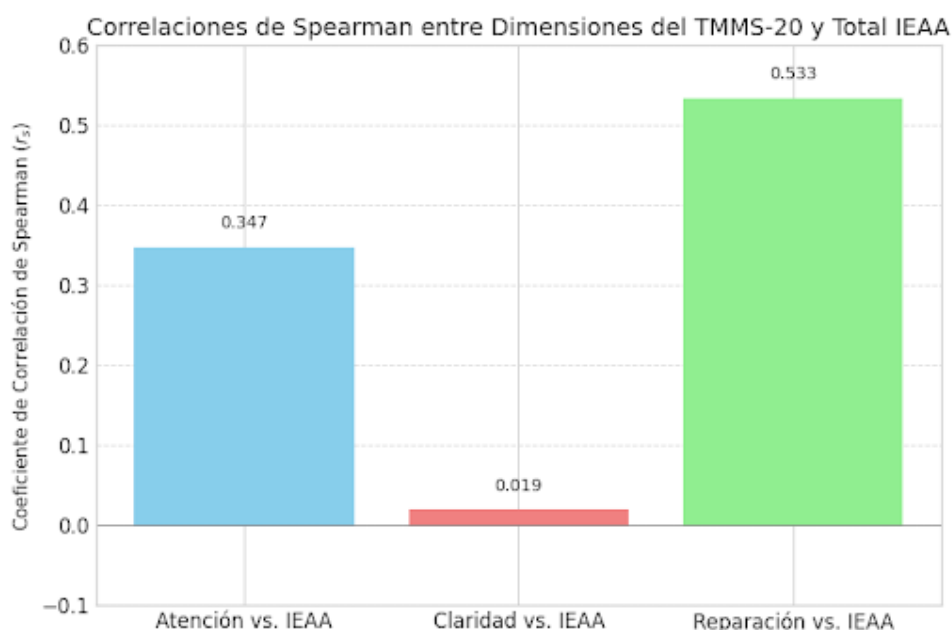
- Ítems de **motivación intrínseca** (“Deseo aprender nueva información”, “Disfruto aprendiendo”) obtuvieron promedios superiores a 4.3 sobre 5.
- Ítems relacionados con **gestión del tiempo y organización** (“Manejo mal mi tiempo”, “Soy desorganizado”) reflejaron dificultades en cerca del 60% de los estudiantes, quienes respondieron “de acuerdo” o “muy de acuerdo”.

En conjunto, los resultados indican una alta disposición hacia el aprendizaje autónomo, pero también la necesidad de fortalecer hábitos de estudio y estrategias de autorregulación temporal, aspecto señalado en investigaciones previas sobre educación híbrida (Ramírez & Mendoza, 2020; Salas et al., 2019).

Correlación entre inteligencia emocional y aprendizaje autónomo

Se aplicó la prueba de correlación de Spearman para analizar la relación entre las dimensiones del TMMS-20 y los puntajes generales de la Escala de Aprendizaje Autónomo (IEAA).

Figura 3. Correlaciones de Spearman entre TMMS-20 e IEAA



Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que la **regulación emocional** presenta la asociación más fuerte y positiva con el aprendizaje autónomo, seguida por la **atención a los sentimientos**, mientras que la **claridad emocional** evidencia una relación mínima.

- Regulación emocional y gestión del tiempo: $r = 0.42$, $p < 0.01$ (correlación positiva moderada).
- Comprensión emocional y autodisciplina/expectativas académicas: $r = 0.36$, $p < 0.05$ (correlación significativa).
- Percepción emocional y planificación de tareas: $r = 0.27$ (correlación débil positiva).

Estos hallazgos respaldan la hipótesis de que un mayor nivel de inteligencia emocional favorece el desarrollo de competencias de aprendizaje autónomo, especialmente aquellas vinculadas con la autorregulación y la organización. La evidencia coincide con estudios previos que destacan la importancia de la regulación emocional en la gestión académica y en la construcción de hábitos de estudio efectivos (Fernández-Berrocal & Extremera, 2016; Ramírez & Mendoza, 2020; Salas et al., 2019).

Estos resultados apoyan la hipótesis de que *un mayor nivel de inteligencia emocional favorece el desarrollo de competencias de aprendizaje autónomo*, especialmente aquellas relacionadas con la autorregulación y la organización.

Discusión de los hallazgos principales

La presente investigación tuvo como propósito identificar y analizar el papel que ejerce la inteligencia emocional en el desarrollo del aprendizaje autónomo en la educación semipresencial, a través de un enfoque cuantitativo descriptivo-correlacional. Los hallazgos cuantitativos obtenidos mediante el TMMS-20 y el IEAA ofrecen una visión integral de las habilidades emocionales de los estudiantes y su capacidad para la autogestión en el aprendizaje, así como de las relaciones entre ambas variables.

Niveles de inteligencia emocional y aprendizaje autónomo

Los estudiantes mostraron niveles altos en atención, claridad y reparación emocional, así como en estrategias de aprendizaje autónomo. Este hallazgo confirma que poseen una base sólida para gestionar emociones y autorregular su aprendizaje, en línea con estudios que destacan la IE como predictor del rendimiento académico (Bisquerra, 2011; Mayer, Salovey & Caruso, 2002). Sin embargo, es importante señalar que **no todos los contextos reportan resultados similares**: investigaciones en poblaciones asiáticas han encontrado que la claridad emocional predice autonomía, posiblemente por diferencias culturales en la valoración de la introspección.

Relación específica entre IE y Aprendizaje Autónomo

El análisis correlacional de Spearman mostró asociaciones diferenciadas:

- **Atención a los sentimientos:** correlación positiva significativa con autonomía ($r = 0.347$, $p = 0.002$). La autoconciencia emocional facilita ajustes en estrategias de estudio, como señalan Salovey et al. (1995).
- **Claridad emocional:** no se halló correlación significativa ($r = 0.019$, $p = 0.868$). Este resultado contrasta con estudios que sí reportan efectos positivos, lo que sugiere que la claridad puede actuar como variable mediadora o depender de factores culturales/metodológicos (García-Álvarez et al., 2021).
- **Reparación emocional:** asociación positiva moderada-fuerte ($r = 0.533$, $p = 0.000$), confirmando que la regulación emocional es clave para la resiliencia académica (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Pekrun, 2006).

Implicaciones educativas y prácticas

Los hallazgos sugieren acciones más específicas:

- **Integrar programas basados en evidencia:** meta-análisis recientes confirman que la IE predice el rendimiento académico con un efecto medio ($r \approx 0.20$). Esto respalda

la necesidad de incluir módulos de IE en los currículos universitarios, con énfasis en acciones de autorregulación.

- **Diseño instruccional socioemocional:** incorporar actividades de reflexión emocional, diarios de aprendizaje y tutorías personalizadas, más allá de talleres genéricos.
- **Apoyo institucional:** crear protocolos de acompañamiento emocional en plataformas híbridas, con recursos digitales para manejo del estrés y autoevaluación de competencias emocionales.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

El diseño transversal impide establecer causalidad; se recomienda replicar con estudios longitudinales. Además, el uso exclusivo de autoinformes puede sesgar resultados; futuras investigaciones deberían incluir observaciones y entrevistas cualitativas. Finalmente, la ausencia de una fase cualitativa limita la comprensión de por qué la claridad emocional no correlacionó significativamente.

Conclusiones

La IE, especialmente la reparación emocional, se asocia con el aprendizaje autónomo en educación semipresencial. No obstante, la falta de relación con la claridad emocional abre un campo de investigación sobre diferencias culturales y metodológicas. Estos resultados refuerzan la necesidad de integrar competencias emocionales en programas universitarios, con estrategias pedagógicas basadas en evidencia y adaptadas a contextos híbridos.

Los hallazgos de este estudio confirman que la inteligencia emocional, especialmente las dimensiones de **atención y reparación emocional**, se asocia de manera significativa con el aprendizaje autónomo en estudiantes de educación semipresencial. La capacidad de reconocer y regular los estados emocionales favorece la motivación, la organización y la persistencia académica, aspectos esenciales en modalidades híbridas donde la responsabilidad del aprendizaje recae en gran medida en el estudiante.

En contraste, la **claridad emocional** no mostró una relación significativa con la autonomía, lo que sugiere que comprender las emociones no garantiza necesariamente la autorregulación. Este resultado difiere de investigaciones en otros contextos culturales donde la claridad sí predice autonomía, lo que abre la posibilidad de explorar factores culturales y metodológicos que expliquen estas diferencias (MacCann et al., 2020).

Se concluye que los estudiantes con mayores niveles de IE presentan mejores indicadores de **autodisciplina, manejo del tiempo y motivación intrínseca**, lo que evidencia el papel modulador de las competencias emocionales en entornos formativos con altos grados de autonomía.

En términos prácticos, se recomienda:

- **Integrar programas basados en evidencia** sobre IE en los currículos universitarios, incluyendo actividades de reflexión emocional y autorregulación.
- **Diseñar estrategias pedagógicas específicas** como diarios reflexivos, técnicas de mindfulness y tutorías socioemocionales, más allá de talleres genéricos.
- **Fortalecer la formación docente** en competencias emocionales, para acompañar de manera efectiva a los estudiantes en entornos híbridos.
- **Implementar espacios de tutoría personalizada** que atiendan casos particulares de estudiantes con dificultades en regulación afectiva u organización académica.

Finalmente, se reconoce que este estudio aporta evidencia empírica sobre la relación entre IE y aprendizaje autónomo en educación semipresencial, pero también señala la necesidad de investigaciones futuras con metodologías mixtas y poblaciones diversas, que permitan comprender mejor cómo las competencias emocionales influyen en la autonomía académica en distintos contextos.

Referencias

- Arauco-Mandujano, E., Tolentino-Quiñones, H., & Mandujano-Ponce, K. (2021). Aprendizaje autónomo en la educación de jóvenes y adultos. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(5-1), 31-43. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.5-1.706>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25.
- Bisquerra, R. (2021). Educación emocional y bienestar: Por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9–29.
- Bueno, D. (2020). La neurociencia como fundamento de la inteligencia emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 47–61.
- Cedeño, E. & Murillo, J. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *Rehuso*, 4(1), 138-148. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.2156>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2016). Inteligencia emocional y rendimiento académico en la enseñanza a distancia. *Revista Internacional de Psicología Educativa*, 5(2), 123–140.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología Educativa*, 6(2), 421–436.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE.
- Flores-González, E. & Trujillo-Rodríguez, A. V. (2024). Metacognición y autorregulación del aprendizaje. *Revista Fedumar*, 11(1), 194-198. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11n1.4299>
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.

- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la empresa*. Vergara.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Madrid Gómez, K. E., Arias Huánuco, J. M., Zevallos Parave, Y., Alfaro Saavedra, M. N., Camposano Córdova, A. I., & Yaulilahua Huacho, R. (2023). *Estrategias activas para el aprendizaje autónomo: Un enfoque en alumnos de secundaria*. Editorial Grupo AEA. <https://doi.org/10.55813/egaea.l.2022.53>
- Mayer, J. D., & 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.
- Páez, M., & Castaño, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268–285. <https://doi.org/10.14482/psdc.32.2.5798>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Picciano, A. G. (2017). Teorías y marcos para la educación en línea: En busca de un modelo integrado. *Aprendizaje en línea*, 21(3), 166–190.
- Ruiz Larraguivel, E. (2020). La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio. En J. G. Palau, (ed.). *Educación y Pandemia. Una visión Académica* (pp. 109–113). UNAM.
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2019). La ciencia de la formación y el desarrollo en las organizaciones: Lo que importa en la práctica. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 74–101. <https://doi.org/10.1177/1529100619857310>
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2002). *The science of emotional intelligence: Current research and future directions*. Oxford University Press.

Autores

Edwin Francisco Meza Villares. Magíster en desarrollo de la inteligencia y educación. Doctor en ciencias de la educación, mención gerencia educativa. Diplomado superior en gestión por competencias. Licenciado en ciencias de la educación, especialidad de pedagogía. Profesor de educación media. Profesor de educación primaria. Profesor de pregrado y posgrado.

Declaración

Conflicto de interés

No tenemos ningún conflicto de interés que declarar.

Financiamiento

Sin ayuda financiera de partes externas a este artículo.

Nota

El artículo es original y no ha sido publicado previamente.