



Escritos de Psicología - Psychological Writings

ISSN: 1138-2635

ISSN: 1989-3809

jgorza@uma.es

Universidad de Málaga

España

Ruiz-Ortega, Ana M.; Berrios-Martos, M. Pilar  
Revisión sistemática sobre inteligencia emocional y bienestar en adolescentes: evidencias y retos  
Escritos de Psicología - Psychological Writings, vol. 16, núm. 1, 2023, Enero-Junio, pp. 15-32  
Universidad de Málaga  
Málaga, España

DOI: <https://doi.org/10.24310/espiescpsi.v16i1.16060>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=271075870003>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)


redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Revisión sistemática sobre inteligencia emocional y bienestar en adolescentes: evidencias y retos

## Systematic Review on Emotional Intelligence and Well-Being in Adolescents: Evidence and Challenges

Ana M. Ruiz-Ortega<sup>1</sup> , M. Pilar Berrios-Martos<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Universidad Andrés Bello (Concepción, Chile), <sup>2</sup>Universidad de Jaén

### Resumen

Los entornos educativos muestran cada vez más interés en el desarrollo de la inteligencia emocional en la adolescencia debido a la creciente evidencia de su vinculación con el bienestar, y sus consecuencias vitales derivadas. Sin embargo, la diversidad de modelos teóricos e instrumentos utilizados para medir ambos constructos dificulta establecer conclusiones claras sobre esta relación. Por ello, el objetivo de este estudio ha sido revisar sistemáticamente el estado del conocimiento de los últimos años sobre la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar de los y las adolescentes. Para realizar dicha revisión, se ha realizado una búsqueda de las investigaciones publicadas en las bases de datos Web of Science y Scopus, tras la cual se seleccionaron 47 artículos que cumplieran los criterios de inclusión establecidos para este estudio. Los resultados indican que adolescentes con más inteligencia emocional registran niveles más altos de bienestar subjetivo y psicológico. Se discuten estos resultados y se analizan los principales retos educativos.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, bienestar, adolescentes, revisión sistemática, retos educativos

Cómo citar: Ruiz-Ortega, A., & Berrios-Martos, B. (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>

### Abstract

Educational environments show an increasing interest in the development of emotional intelligence in adolescents, due to the growing evidence of its association with well-being and its consequential impact over the lifetime. However, the diversity of theoretical models and instruments used to measure both constructs make it difficult to draw conclusions about this relationship. Therefore, the main objective of this study has been to systematically review the state of knowledge in recent years on the relationship between emotional intelligence and well-being in adolescents. A search was carried out in the Web of Science and Scopus databases and 47 articles were selected that met this study's inclusion criteria. The results indicate that adolescents with more emotional intelligence register higher levels of subjective and psychological well-being. These results are discussed and the main educational challenges are analysed.

**Keywords:** emotional intelligence, well-being, adolescents, systematic review, educational challenges

Correspondencia: Pilar Berrios. Campus Las Lagunillas. Edificio Humanidades y Ciencias de la Educación II (C5). Dependencia:C5-156. Universidad de Jaén, Jaén, España. [pberrios@ujaen.es](mailto:pberrios@ujaen.es). (+34) 953 212291

## Introducción

En la sociedad actual, caracterizada por ambientes VICA (Volátiles, Inciertos, Complejos, Ambiguos) (Waller et al., 2019), crecen los problemas relacionados con la ansiedad, depresión, consumo de drogas, y otros comportamientos de riesgo. Para poder prosperar y desenvolverse con éxito en estos ambientes, es necesario formar a personas críticas, capaces de enfrentar la incertidumbre, conscientes de sus responsabilidades, emprendedoras, creativas y con altos niveles de bienestar psicosocial. La evidencia empírica pone de manifiesto que esto es posible a través del entrenamiento y desarrollo de la inteligencia emocional (Castillo et al., 2013; Cejudo y Latorre, 2015; Cipriano et al., 2019; de la Barrera et al., 2021; Ruiz-Aranda et al., 2012; Zegarra et al., 2019). Estos programas de entrenamiento deben comenzar en la educación infantil y transcurrir a lo largo de toda la vida, siendo especialmente importantes para los niños de edades tempranas (hasta los 6 años) y en la adolescencia (Diekstra, 2008).

La adolescencia es un período sensible para la maduración del cerebro y el desarrollo conductual y afectivo, es una etapa llena de desafíos donde la persona necesita desarrollar habilidades cognitivas, sociales y emocionales complejas (Steinberg et al., 2010). Sin embargo, la educación se ha centrado sobre todo en aprendizajes cognitivos, y a menudo se ha olvidado de la adquisición de otro tipo de competencias, en especial las emocionales (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008; Pérez y Filella, 2019). Dado que las habilidades socio-emocionales son esenciales para desenvolverse y prosperar en los ambientes VICA, es necesario incorporar la educación emocional en los centros educativos para formar a ciudadanos que puedan afrontar altas demandas y responsabilidades, y alcanzar al mismo tiempo sus metas y objetivos a través de estrategias emocionalmente inteligentes que favorezcan su bienestar y rendimiento (Bisquerra y Hernández, 2017).

La Inteligencia Emocional (IE) ha sido definida desde diferentes modelos teóricos dando lugar a tres enfoques diferentes (Ashkanasy y Daus, 2005): 1) la *IE-autopercebida*, definida en la primera versión del modelo de la habilidad como la percepción de las propias habilidades emocionales (habilidad para atender a las emociones, comprenderlas y regularlas), y evaluada a través de autoinformes en los que cada persona indica sus niveles de IE según sus experiencias previas, autoestima personal, y estado de ánimo (Salovey y Mayer, 1990); 2) la *IE-desempeño*, definida desde el modelo de la habilidad de las cuatro ramas como un conjunto de cuatro habilidades: percibir, valorar y expresar emociones con precisión, generar y acceder a emociones que faciliten el pensamiento, comprender las emociones y tener conocimiento emocional, y regular las emociones con el fin de promover el crecimiento personal e intelectual (Mayer y Salovey, 1997), y evaluada como un tipo de inteligencia similar a la cognitiva mediante criterios objetivos de respuestas correctas e incorrectas; y 3) la *IE-mixta*, definida como un conjunto de rasgos socioemocionales, cognitivos y de personalidad estables (Bar-On, 2006; Goleman, 1998; Petrides y Furnham, 2000) que también pueden medirse a través de autoinformes.

Desde estos tres enfoques, se han llevado a cabo estudios cuyos resultados indican que la IE es un recurso personal que influye en la salud a través de dos vías: por un lado, previene y/o amortigua los efectos del estrés (Ciarrochi et al., 2002; Matthews et al., 2007), y por otro, facilita el bienestar (Fernández-Berrocal y Extremera, 2016; Resurrección et al., 2014).

En cuanto al papel de la IE como amortiguador del estrés, se ha comprobado que los resultados dependen del tipo de demandas o estresores y del instrumento utilizado, de forma que, cuando se evalúa la IE-autopercebida se observa un menor deterioro del estado de ánimo en contextos competitivos (i.e. deporte) y en contextos con altas demandas cognitivas, pero no en situaciones con estresores sociales evaluativos (i.e. hablar en público), y cuando se evalúa la IE-desempeño no aparecen efectos significativos e incluso se encuentran efectos negativos en algunos casos (Lea et al., 2019).

En cuanto al estudio del bienestar, éste ha sido analizado desde dos enfoques diferentes pero complementarios: 1) el hedonismo, según el cual la felicidad o bienestar subjetivo consiste en tener una vida sin dolor llena de experiencias placenteras, concretamente, desde este enfoque se considera que el bienestar subjetivo es un constructo amplio que incluye dos componentes: uno cognitivo (satisfacción con la vida como resultado del logro de objetivos), y otro afectivo (balanza de emociones positivas y negativas) (Diener, 1984; Pavot, 2018); y 2) la eudaimonia, según la cual el bienestar se logra viviendo de acuerdo con los valores universales (justicia, igualdad, respeto, solidaridad...) y desarrollando las fortalezas del carácter (Peterson y Seligman, 2004), desde este enfoque se estudia el bienestar psicológico como un constructo formado por seis dimensiones (autonomía, dominio del entorno, relaciones positivas, propósito en la vida, crecimiento personal y autoaceptación) (Ryff y Keyes, 1995).

Los estudios realizados en este ámbito han utilizado diferentes indicadores de bienestar y han comprobado que la relación entre la IE y el bienestar también dependen del tipo de medida, siendo mayor cuando se evalúa la *IE-mixta* ( $r = .38$ ), que cuando se evalúa la *IE-autopercebida* ( $r = .32$ ) o la *IE-desempeño* ( $r = .22$ ) (Sánchez-Álvarez et al., 2016).

En el caso concreto de los y las adolescentes, en la revisión sistemática y el meta-análisis de Llamas-Díaz et al. (2022) se comprueba que la IE-autopercebida y la IE-mixta se relacionan positivamente de forma clara y consistente con el bienestar subjetivo (tanto con su componente cognitivo como afectivo). Sin embargo, también se constata que son escasos los trabajos que utilizan instrumentos de ejecución para evaluar la IE, por lo cual la relación con el bienestar todavía no es concluyente. Además, en este estudio no se analiza la relación entre la IE y el bienestar psicológico.

En general, si bien parece suficientemente probado que la IE es esencial para manejar el estrés y facilitar el bienestar, también contamos con evidencia empírica según la cual estos efectos no se producen en todos los casos. En cuanto al bienestar, las revisiones más recientes se han centrado en el bienestar subjetivo, mientras que la relación entre IE y bienestar psicológico ha sido menos analizada en adolescentes. Teniendo en cuenta todos estos resultados, las preguntas de investigación que nos hacemos son las siguientes: ¿son consistentes los resultados sobre la relación entre IE y bienestar (subjetivo y psicológico) en la adolescencia? ¿cuáles son los principales retos en este campo de estudio?

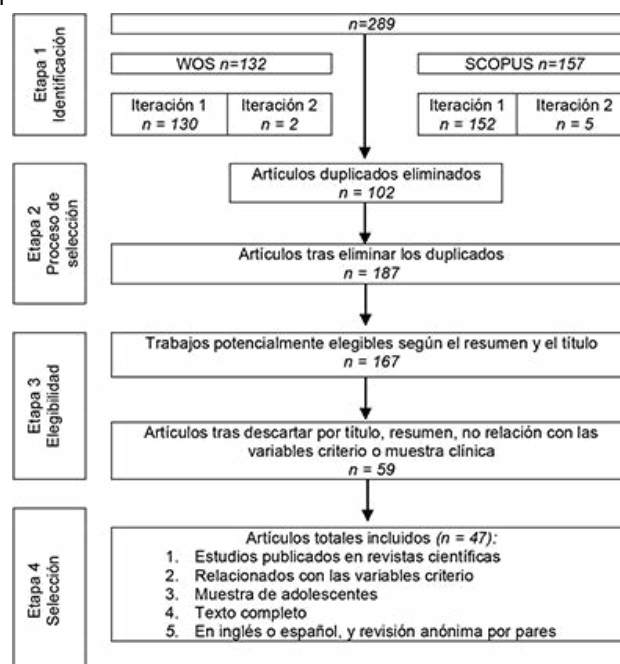
Para dar respuesta a estos interrogantes, este trabajo tiene como principal objetivo actualizar y resumir el estado del conocimiento de los últimos diez años sobre la relación IE-bienestar (subjetivo y psicológico) en adolescentes, y analizar los principales retos educativos para que los y las adolescentes puedan desarrollar estrategias que les ayuden a crecer, prosperar y desarrollarse de forma positiva en la sociedad actual. Para ello, hemos llevado a cabo una revisión sistemática, un método adecuado para analizar las evidencias de los estudios empíricos sobre un determinado tema (Sánchez-Meca y Botella, 2010).

## Método

### Identificación y selección

La Figura 1 muestra el proceso de revisión a través de cinco etapas: (1) etapa de identificación: se realizó la búsqueda de artículos en las metabases Web of Science y Scopus, publicados entre los años 2011 y 2021, con las palabras claves “emotional intelligence”, “emotional competences”, “psychological well-being”, “flourishing”, “happiness”, “life satisfaction”, “positive affect”, “negative affect”, “adolescent” y “youth”, en inglés y en español; (2) etapa de proceso de selección: se eliminaron los estudios duplicados en más de una metabase; (3) etapa de elegibilidad: se eliminaron los estudios que no tenían en su título y/o resumen las palabras clave de búsqueda, que no respondían al objetivo de esta revisión, o estudiaban una muestra clínica; (4) etapa de selección: se seleccionaron los estudios publicados a texto completo en inglés o español en revistas científicas con revisión por pares, relacionados con las variables criterio, y realizados con muestras de personas de cualquier etnia o género cuyas edades oscilaban entre 10 y 19 años; (5) etapa de sesgo: dos revisores evaluaron los títulos y resúmenes, y acordaron qué artículos debían incluirse en esta revisión.

**Figura 1**  
Proceso de revisión



Este proceso de búsqueda se realizó durante el mes de enero de 2022, siguiendo las indicaciones de la guía PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2013).

## Resultados

De un total de 299 referencias, fueron seleccionados 47 artículos que cumplían con los criterios de inclusión utilizados en la etapa de selección, de los cuales 39 presentaban un diseño transversal, cinco eran longitudinales y tres cuasi-experimentales.

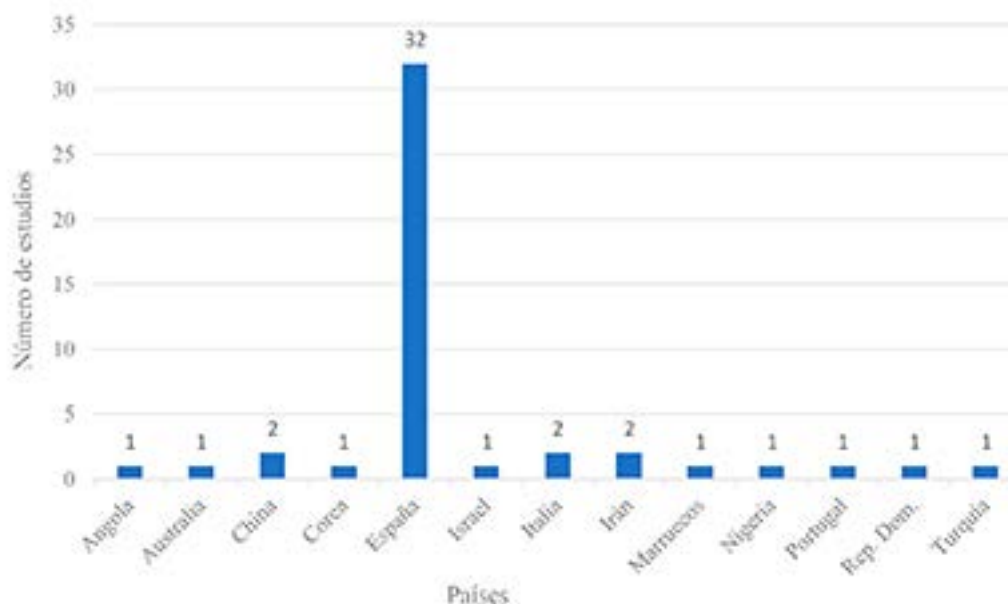
En la Tabla 1 se presentan de forma resumida los principales hallazgos de los estudios incluidos en esta revisión, así como sus principales características: país, participantes, diseño, instrumentos utilizados y resultados.

### Países en los que se han realizado los estudios

Un 68% de los trabajos encontrados fueron llevados a cabo en España (32 estudios), y si ampliamos el foco al área mediterránea el porcentaje supera el 78%. Los países con más contribuciones después de España son China, Italia e Irán, con dos estudios cada uno (ver Figura 2).

**Figura 2**

Número de estudios por países



### Instrumentos utilizados

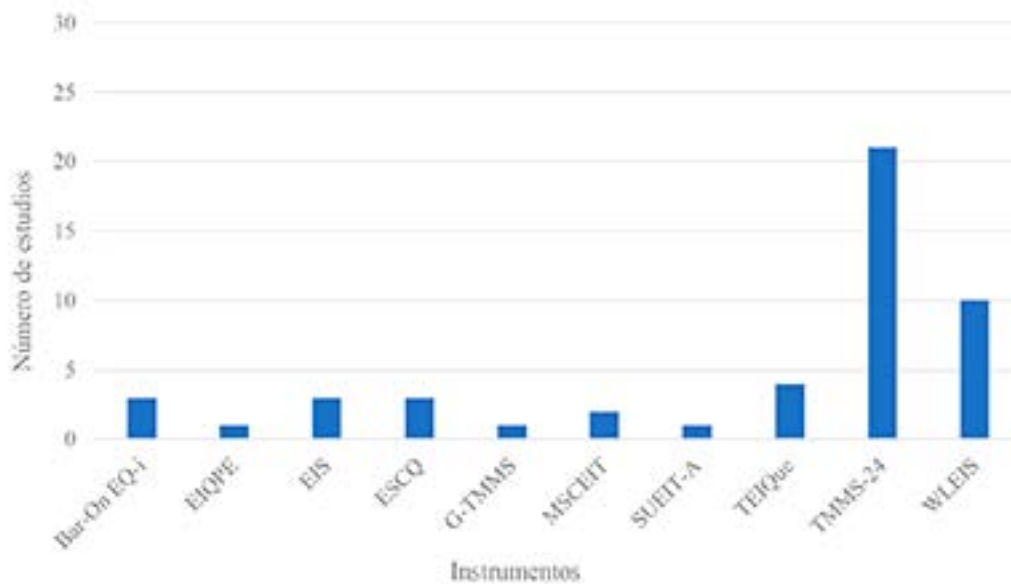
En cuanto a los instrumentos utilizados para medir la IE, 21 estudios utilizaron la Trait Meta Mood Scale (TMMS-24; Salovey et al., 1995; adaptación de Fernández-Berrocal et al., 2004) (24 ítems que miden tres dimensiones intrapersonales: atención, claridad y reparación emocional); 10 estudios aplicaron la Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002) (16 ítems que evalúan cuatro dimensiones: percepción de las propias emociones, percepción de las emociones de los demás, uso de las emociones y regulación emocional); tres estudios usaron el Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ; Takšić et al., 2009) (45 ítems que evalúan tres dimensiones: percepción y comprensión emocional, expresión y etiquetado de emociones, y manejo y regulación emocional); otras tres investigaciones midieron la IE a través de la Emotional Intelligence Scale (EIS; Schutte et al., 1998) (33 ítems que evalúan cinco dimensiones: valoración y expresión de emociones en uno mismo y en los otros, regulación de emociones en uno mismo y en los otros, y utilización de las emociones resolviendo problemas). Además, en tres estudios se evaluó la IE-autopercibida usando cada una de las siguientes escalas respectivamente: Emotional Intelligence Questionnaire in Physical Education (EIQPE; Cecchini et al., 2018) (22 ítems que evalúan tres dimensiones: reconocimiento emocional, empatía emocional, y control/regulación emocional); Group Trait Meta-Mood Scale (G-TMMS; Aritzeta et al., 2016) (16 ítems similares a los del TMMS-24 en los que se cambia el marco de referencia de la característica evaluada. Por ejemplo, el ítem “presto mucha atención a mis sentimientos” se sustituye por “en esta clase prestamos una mucha atención a nuestros sentimientos”) y Adolescent Swinburne University Emotional Intelligence Scale (SUEIT-A; Luebbbers et al., 2007) (57 ítems que evalúan cuatro dimensiones: recono-

cimiento y expresión emocional, conocimiento de las emociones, comprensión de las emociones de los demás, y gestión o control emocional).

Solo en dos estudios (Di Fabio y Saklofske, 2014; Zeidner et al., 2016) se midió la IE-desempeño a través de la medida de ejecución Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer et al., 2002) (141 ítems que evalúan la vertiente intrapersonal e interpersonal de las cuatro ramas del modelo de habilidad: percepción de emociones, uso de emociones para facilitar el pensamiento, comprensión de las emociones, y manejo de emociones).

Además, hemos encontrado siete investigaciones que evaluaron la IE-mixta. Concretamente, un estudio utilizó el Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue; Petrides, 2009) (144 ítems que evalúan 15 dimensiones: expresión emocional, empatía, automotivación, autorregulación emocional, felicidad-satisfacción vital, competencia social, estilo reflexivo, percepción emocional, autoestima, asertividad, dirección emocional de otros, optimismo, habilidades de mantenimiento de las relaciones, adaptabilidad y tolerancia al estrés), y tres estudios utilizaron el Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form (TEIQue-SF; Petrides et al., 2006) (30 ítems que evalúan cuatro dimensiones: bienestar, autocontrol, competencias emocionales y competencias sociales). Por otra parte, tres investigaciones aplicaron el Emotional Intelligence Inventory (EQ-i; Bar-On, 1997) (133 ítems que evalúan 15 dimensiones: autoconciencia emocional, independencia, asertividad, autoconcepto, auto-actualización, empatía, responsabilidad social, manejo de las relaciones interpersonales, tolerancia al estrés, control de impulsos, búsqueda y mantenimiento de la felicidad, optimismo, estrategias de solución de problemas, prueba de realidad y flexibilidad) (ver Figura 3).

**Figura 3**  
Instrumentos utilizados para medir la IE



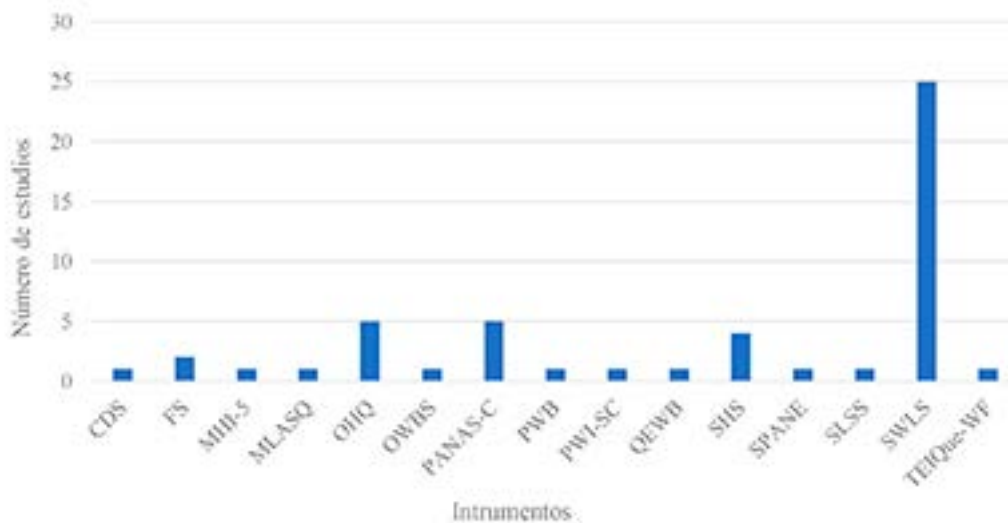
Nota: Bar-On EQ-I = Bar-On Emotional Intelligence Inventory; EIQPE= Emotional Intelligence Questionnaire in Physical Education; EIS = Emotional Intelligence Scale; ESCQ = Emotional Skills and Competence Questionnaire; G-TMMS = Group Trait Meta-Mood Scale; MSCEIT = Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test; SUEIT-A = Adolescents Swinburne University Emotional Intelligence Test; TEIQue = Trait Emotional Intelligence Questionnaire; TMSS-24 = Trait Meta-Mood Scale-24; WLEIS = Wong and Law Emotional Intelligence Scale

En relación con el bienestar en la adolescencia, 43 investigaciones se centraron en el bienestar subjetivo general desde la perspectiva hedónica (o en alguno de sus componentes: cognitivo o afectivo), y cuatro analizaron el bienestar psicológico desde la perspectiva eudaimónica. Concretamente, para evaluar el bienestar subjetivo o alguno de sus componentes, 26 estudios utilizaron la Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985) (cinco ítems que miden la satisfacción general con la vida); cinco aplicaron el Oxford Happiness Questionnaire (OHQ; Hills y Argyle, 2002) (medida unidimensional del bienestar subjetivo de 29 ítems); cinco la Positive and Negative Affect Schedule for Children (PANAS-C; Laurent et al., 1999) (10 ítems para medir el afecto positivo y otros 10 para el afecto negativo); y cuatro usaron la Subjective Happiness Scale (SHS; Lyubomirsky y Lepper, 1999) (cuatro ítems que miden los niveles de felicidad como fenómeno psicológico global). En el resto de los estudios se utilizaron respectivamente cada una de las siguientes medidas: sub-escala de positividad de la Children's Depression Scale (CDS; Lang y Tisher, 1978) (ocho ítems que evalúan la presencia de experiencias de

diversión y disfrute en la vida); sub-escala de bienestar del Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue; Petrides y Furnham, 2001) (27 ítems que evalúan tres dimensiones: autoestima, optimismo y felicidad); Mental Health Inventory (MHI-5; Berwick et al., 1991) (cinco ítems que evalúan el estado de ánimo: tres ítems para el afecto negativo y dos para el afecto positivo); My Student Life (MSL; Soresi y Nota, 2003) (26 ítems que evalúan la satisfacción con siete dimensiones: la experiencia escolar, las oportunidades de tomar decisiones de forma autónoma, las relaciones con los compañeros de clase, las condiciones de vida actuales, las relaciones con los miembros de la familia, los elogios recibidos a tiempo, y la disponibilidad de ayuda); Ontological Well-Being Scale (OWBS; Şimşek, 2009) (23 ítems que evalúan la valoración del proyecto de vida pasada -arrepentimiento-, presente -activación o pasividad- y futura -esperanza-); Personal Wellbeing Index-School Children (PWI-SC; Cummins y Lau, 2005) (ocho ítems que evalúan la satisfacción con ocho indicadores de la calidad de vida: el nivel de vida, la salud, el logro, las relaciones personales, la seguridad personal, la conexión con la comunidad, la seguridad futura y la espiritualidad-religión); Scale of Positive and Negative Experience (SPANE; Diener et al., 2009) (12 ítems que miden la frecuencia de afecto positivo y negativo, seis de ellos evalúan emociones positivas y otros seis emociones negativas); y Student's Life Satisfaction Scale (SLSS; Huebner, 1991) (siete ítems que miden satisfacción vital general).

Por otro lado, para evaluar el bienestar psicológico, dos estudios usaron la Flourishing Scale (FS; Diener et al., 2010) (ocho ítems que miden varios aspectos del funcionamiento humano positivo, como la competencia personal, las relaciones positivas y el propósito en la vida); un estudio utilizó la Psychological Well-Being Scale (PWBS; Ryff y Keyes, 1995) (44 ítems que evalúan seis dimensiones del bienestar psicológico: autonomía, dominio del entorno, relaciones positivas, propósito en la vida, crecimiento personal y autoaceptación); y otro el Eudaimonic Well-Being Questionnaire (QEWB; Waterman et al., 2010) (21 ítems que evalúan: propósito en la vida, contribución y competencia social, crecimiento personal y auto-aceptación, sentido de control y autonomía, expresividad personal, y sensación de pertenencia) (ver Figura 4).

**Figura 4**  
Instrumentos utilizados para medir el bienestar



Nota: CDS = The Positive dimension of the Children's Depression Scale; FS = The Flourishing Scale; MHI-5 = The five-item Mental Health Inventory; MLASQ = My Life As Student Questionnaire; OHQ = Oxford Happiness Questionnaire; OWBS = Ontological Well-Being Scale; PANAS-C = Positive and Negative Affect Schedule for Children; PWB = Psychological Well-Being; PWI-SC = Personal Wellbeing Index-School Children; QEWB = The Eudaimonic Well-Being Questionnaire; SPANE = The Scale of Positive and Negative Experience; SHS = Subjective Happiness Scale; SLSS = Student's Life Satisfaction Scale; SWLS = The Satisfaction with Life Scale; TEIQue-WF = Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Wellbeing Dimension)

### Hallazgos de los estudios

En todas las investigaciones revisadas, excepto en cuatro (Di Favio y Saklofke, 2014, Fonseca-Pedrero et al., 2020; Kwok, 2020; Zeidner et al., 2016), se ha comprobado que la IE está asociada a diferentes indicadores de bienestar (satisfacción con la vida, afecto positivo, bienestar subjetivo general, bienestar psicológico), y que dicha relación se mantiene en el tiempo.

En cuanto al bienestar subjetivo, las relaciones obtenidas con la IE-autopercebida varían de .15\*\* a .50\*\*\* (la claridad y la reparación emocional muestran relaciones positivas significativas, mientras que la atención emocional muestra correlaciones negativas significativas o no se relaciona con el bien-

estar); con la IE-mixta oscilan entre .15\*\* y .80\*\*\*; y con la IE-ejecución no se encuentran relaciones estadísticamente significativas.

En lo que respecta al bienestar psicológico, las relaciones con la IE-autopercebida oscilan entre .26\* y .64\*\*; con IE-mixta entre .15\*\* y .46\*\*; y con la IE-ejecución no se encuentran relaciones estadísticamente significativas. Además, cuando se tienen en cuenta al mismo tiempo diferentes factores o recursos personales para explicar el bienestar de los y las adolescentes, se ha comprobado que tanto la IE total como sus diferentes dimensiones explican un porcentaje significativo de la varianza del mismo ( $\beta$  oscila entre .19\* y .65\*\*\* para la IE total, y entre .14\* y .31\*\*\* para las dimensiones que la componen), y que quienes desarrollan sus habilidades socioemocionales a través del entrenamiento aumentan más sus niveles de bienestar psicológico que las y los que no hacen ( $F_{(1, 128)} = 16,8; p \leq .000^{***}$ ) (ver Tabla 1).

**Tabla 1**  
Cuadro resumen de los trabajos revisados

Autor/es (año):	País	N	Edad	Diseño	Medida de IE		Medida de bienestar		Resultados
					Basada en el modelo de la habilidad	Basada en modelos mixtos	Subjetivo	Psicológico	
Abdollahi et al. (2019)	Irán	412	M= 17.1 SD = 1.83	Transversal	Emotional Intelligence Scale (EIS; Schutte et al., 1998).		Oxford Happiness Questionnaire (OHQ; Hills y Argyle, 2002).		EIS-OHQ: $\beta = .65^{***}$
Abdollahi et al. (2015)	Irán	1880	M= 17.1 SD = 0.93	Transversal	Emotional Intelligence Scale (EIS; Schutte et al., 1998).		Oxford Happiness Questionnaire (OHQ; Hills y Argyle, 2002).		EIS (bajo)-OHQ: $r = -.33^{**}$ EIS (alto)-OHQ: $r = .36^{**}$
Balluerka et al. (2016)	España	2182	M= 14.51 SD = 1.55	Transversal	Basque Group Trait Meta-Mood Scale (G-TMMS; Aritzeta et al., 2016).		Subescala de positividad de Children's Depression Scale (CDS; Lang y Tisher, 1978).		TMMS-PANAS (a+): $r = .15^{**}$
Cañas et al. (2020)	España	1318	M= 13.8 SD = 1.32	Transversal	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Salovey et al., 1995).		Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).		TMMS-SWLS: Atención emocional: $r = .03$ (n. s.) Claridad emocional: $r = .34^{**}$ Reparación emocional: $r = .34^{**}$
Casino-García et al. (2019)	España	273	M= 10.57 SD = 2.39	Transversal	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Salovey et al., 1995).		Scale of Positive and Negative Experience (SPANE; Diener et al., 2009).		TMMS-SPANE: $r = .36^{**}$
Cecchini et al. (2018)	España	1689	M= 13.75 SD = 2.92	Transversal	Emotional Intelligence Scale in Physical Education (EISPE; Cecchini et al., 2018).		Positive and Negative Affect Schedule for Children (PANAS-C; Laurent et al., 1999).		EISPE-PANAS (a+): Reconocimiento emocional: $r = .44^{**}$ Regulación emocional: $r = .43^{**}$ Empatía: $r = .42^{**}$ EISPE-PANAS (a-): Reconocimiento emocional: $r = -.06^*$ Regulación emocional: $r = -.12^{***}$ Empatía: $r = .02$ (n. s.)
Chamizo-Nieto et al. (2021)	España	283	M= 14.42 SD = 1.12	Transversal	Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002).		Flourishing Scale (FS; Diener et al., 2010).		IE-FS: $r = .64^{**}$
Costa et al. (2021)	Portugal	1066	M= 14.36 SD = 1.58	Transversal	Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002).		Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).		WLEIS-SWLS: Autopercepción emocional: $r = .32^{**}$ Percepción emociones otros: $r = .08^*$ Uso emociones: $r = .41^{**}$ Regulación emocional: $r = .30^{**}$
de la Barrera et al. (2021)	España	132	M= 12.73 SD = 0.72	Transversal	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Salovey et al., 1995).		Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).		TMMS-SWLS: Atención emocional: $r = .10$ (n. s.) Claridad emocional: $r = .35^{***}$ Reparación emocional: $r = .40^{***}$
Di et al. (2020)	China	1623	M= 15.26 SD = 1.16	Transversal	Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002).		Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).		WLEIS-SWLS: $r = .26^{***}$
							Positive Affect and Negative Affect Scale (PANAS; Watson et al., 1988)		WLEIS-PANAS (a+): $r = .49^{***}$ WLEIS-PANAS (a-): $r = -.25^{***}$
Di Fabio y Saklofske, (2014)	Italia	164	M= 17.46 SD = 0.78	Transversal	Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer et al., 2002).	Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue; Petrides, 2009).	Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).		MSCEIT-SWLS: $r = .03$ (n. s.) TEIQue-SWLS: $r = .57^{**}$
						Emotional Intelligence Inventory (EQ-i; Bar-On, 1997).			EQ-i-SWLS: $r = .43^{**}$
Estévez et al. (2020)	España	1318	M= 13.8 SD = 1.32	Transversal	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Salovey et al., 1995)		Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).		TMMS-SWLS: Atención emocional: $r = .05$ (n. s.) Claridad emocional: $r = .35^{**}$ Reparación emocional: $r = .33^{**}$
Fonseca-Pedrero et al. (2020)	España	443	M= 14.3 SD = 0.53	Transversal	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Salovey et al., 1995).		Personal Wellbeing Index-School Children (PWI-SC; Cummins y Lau, 2005).		Análisis de redes psicológicas: No relación TMMS-PWISC.
							Positive and Negative Affect Schedule for Children (PANAS-C; Ebesutani et al., 2012).		Relación positiva TMMS (reparación emocional)-PANAS (a+).
García et al. (2020)	España	731	M= 14.76 SD = 1.74	Transversal	Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002).		Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).		IE-SWLS: $r = .46^{**}$

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR EN ADOLESCENTES

Guasp-Coll et al. (2020)	España	1273	M= 13.63 SD = 1.22	Transversal	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Salovey et al., 1995).		Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).	TMMS-SWLS: Atención emocional: $b = -.02$ (n. s.) Claridad emocional: $b = .14^{***}$ Reparación emocional: $b = .17^{***}$
Guerra-Bustamante et al. (2019)	España	646	12-17 años	Transversal	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Salovey et al., 1995).		Oxford Happiness Questionnaire (OHQ; Hills y Argyle, 2002).	TMMS-OHQ: Atención emocional: $B = -.32$ (n. s.) Claridad emocional: $B = 1.73^*$ Reparación emocional: $B = 2.5^*$
Guijarro-Gallego et al. (2021)	España	285	M= 15.09 SD = 1.93	Transversal	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Salovey et al., 1995).		Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).	TMMS-SWLS: Atención emocional: $r = .06$ (n. s.) Claridad emocional: $r = .35^{**}$ Reparación emocional: $r = .42^{**}$
Gutiérrez y Romero (2014)	Angola	2506	M= 16.40 SD = 1.40	Transversal	Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002).		Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).	WLEIS-SWLS: Autopercepción emocional: $r = .25^{**}$ Percepc. emociones otros: $r = .15^{**}$ Uso emociones: $r = .24^{**}$ Regulación emocional: $r = .28^{**}$
Ince et al. (2019)	Turquía	512	M= 15.71 SD = 0.97	Transversal	Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQUE-SF; Petrides et al., 2010).		Ontological Well-Being Scale (OWBS; Şimşek, 2009).	TEIQUE-OWBS: $r = \text{entre } -.51^{**} \text{ y } .58^{**}$
Jiménez Rosario et al. (2019)	República Dominicana	1030	M= 14.68 SD = 1.73	Transversal	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Salovey et al., 1995).	Bar-On Emotional Intelligence Inventory (EQ-i; Bar-On, 1997).	Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).	TMMS: Reparación emoc-SWLS: $\beta = .31^{***}$ Reparación emoc-PANAS (a+): $\beta = .27^{***}$ EQi: Manejo estrés-SWLS: $\beta = .17^{**}$ Manejo estrés-PANAS (a+): $\beta = -.14^*$ Adaptabilidad-PANAS (a+): $\beta = .26^{***}$
Kwok (2019)	China	106	M= 13.53 SD = 1.06	Cuasi-experimental	Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002).		Well-being Happiness (SHS; Lyubomirsky y Lepper, 1999b).	WLEIS-SHS: $\beta = .08$ (n. s.)
Lim et al. (2014)	Corea	278	M= 17.46 SD = 0.78	Transversal	Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQUE-SF; Petrides et al., 2010).		Oxford Happiness Questionnaire (OHQ; Hills y Argyle, 2002).	TEIQUE-OHQ: $r = .80^{***}$
López-Zafra et al. (2019)	Marruecos	1277	M= 16.15 SD = 2.22	Transversal	Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002).		Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).	WLEIS-SWLS: $r = .36^{**}$
Martínez-Marín y Martínez (2019)	España	365	M= 13.9 SD = 1.2	Transversal	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Salovey et al., 1995).		Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).	TMMS-SWLS: Atención emocional: $r = -.09$ (n. s.) Claridad emocional: $r = .30^{**}$ Reparación emocional: $r = .29^{**}$
Mascia et al. (2020)	Italia	215	M= 12.7 SD = 0.90	Transversal	Emotional Intelligence Scale (EIS; Schutte et al., 1998).		My Life as a Student Questionnaire (MLASQ; Soresi y Nota, 2003).	EIS-MLASQ: $\beta = .49^{**}$
Méndez-Giménez et al. (2020)	España	282	M= 13.03 SD = 0.93	Transversal	Emotional Intelligence Questionnaire in Physical Education (EIQPE; Cecchini et al., 2018).		Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).	EIQPE-SWLS: Reconoción emocional: $r = .37^{**}$ Control emocional: $r = .40^{**}$ Empatía: $r = .33^{**}$
							Positive and Negative Affect Schedule for Children (PANAS-C; Laurent et al., 1999).	EIQPE-PANAS (a+): Reconoción emocional: $r = .46^{**}$ Control emocional: $r = .43^{**}$ Empatía: $r = .40^{**}$
Mónaco et al. (2019)	España	1276	M= 13.48 SD = 1.09	Transversal	Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCCQ; Takšič et al., 2009).		Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).	ESCCQ-SWLS: Percepción emocional: $r = .27^{**}$ Expresión emocional: $r = .42^{**}$ Gestión emocional: $r = .48^{**}$
Prado-Gascó et al. (2018)	España	991	M= 14.01 SD = 1.40	Transversal	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Salovey et al., 1995).		Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).	TMMS-SWLS: Atención emocional: $\beta = -.14^*$ Claridad emocional: $\beta = .43^*$ Reparación emocional: $\beta = .31^*$
Quintana-Orts et al. (2021)	España	3520	M= 14.37 SD = 1.67	Transversal	Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002).		Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).	WLEIS-SWLS: $r = .49^{**}$
Ramos-Díaz et al. (2019)	España	945	M= 14.50 SD = 1.82	Transversal	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Salovey et al., 1995).		Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).	TMMS-SWLS: Atención emocional: $r = -.18$ (n. s.) Claridad emocional: $r = .31^{**}$ Reparación emocional: $r = .37^{**}$
Reina y Oliva (2015)	España	2400	M= 14.73 SD = 1.25	Transversal	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Salovey et al., 1995).		Student's Life Satisfaction Scale (SLSS; Huebner, 1991)	TMMS-SLSS en hombres: Atención emocional: $r = .01$ (n. s.) Claridad emocional: $r = .22^{**}$ Reparación emocional: $r = .22^{**}$ TMMS-SLSS en mujeres: Atención emocional: $r = .02$ (n. s.) Claridad emocional: $r = .28^{**}$ Reparación emocional: $r = .30^{**}$
Rey et al. (2011)	España	316	M= 16.35 SD = 1.33	Transversal	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Salovey et al., 1995).		Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).	TMMS-SWLS: Atención emocional: $r = -.00$ (n. s.) Claridad emocional: $r = .34^{**}$ Reparación emocional: $r = .32^{**}$
Rey et al. (2019)	España	1847	M= 14.55 SD = 1.57	Transversal	Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002).		Flourishing Scale (FS; Diener et al., 2010).	WLEIS-FS: $r = .48^{**}$
Salami (2011)	Nigeria	400	M= 15.43 SD = 1.65	Transversal	Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002).		Psychological Well-Being Scale (PWBS; Ryff y Keyes, 1995).	WLEIS-PWBS: $r = .26^*$ y $\beta = .19^*$

Salavera et al. (2020)	España	1031	M= 14.91 SD = 1.12	Transversal	Trait Emotional Intelligence Questionnaire Adolescent Short Form (TEIQue-ASF; Petrides et al., 2006).	Eudaimonic Well-Being Questionnaire (EWBQ; Waterman et al., 2010).	TEIQue-EWBQ: $r =$ entre .15** y .46** Emocionabilidad-EWBQ: $B = 2.6^{***}$ Bienestar-EWBQ: $B = 2.34^{***}$
Salguero et al. (2012)	España	358	M= 14.36 SD = 1.28	Longitudinal	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Salovey et al., 1995).	Mental Health Inventory (MHI-5; Berwick et al., 1991).	TMMS-MHI: Atención emocional: T1: $\beta = -.18^{**}$ T2: $\beta = -.23^{**}$ . Claridad emocional: T1: $\beta = .19^{**}$ . T2: $\beta = .09$ (n. s.). Reparación emocional: T1: $\beta = .16^{**}$ . T2: $\beta = .19^{**}$
Sánchez-Álvarez et al. (2019)	España	1413	M= 13.80 SD = 1.45	Longitudinal	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Salovey et al., 1995).	Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).	TMMS-SWLS: Claridad emocional: T1: $r = .23^{***}$ T2: $r = .24^{**}$ T3: $r = .33^{**}$ Reparación emocional: T1: $r = .27^{**}$ T2: $r = .28^{**}$ T3: $r = .38^{**}$
Sánchez-Álvarez et al. (2015)	España	269	M= 13.26 SD = 1.05	Longitudinal	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Salovey et al., 1995).	Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).	TMMS-SWLS: Claridad emocional: T1: $r = .24^{**}$ T2: $r = .24^{**}$ T3: $r = .34^{*}$ Reparación emocional: T1: $r = .29^{**}$ T2: $r = .31^{**}$ T3: $r = .34^{**}$
Sarrionandia y Garaigordobil (2017)	España	148	13-16 años	Cuasi-experimental	Bar-On Emotional Intelligence Inventory (EQ-i; Bar-On, 1997).	Oxford Happiness Questionnaire (OHQ; Hills y Argyle, 2002).	Diferencias significativas en OHQ después del entrenamiento en IE: $F(1, 128) = 16.8$ ; $p < .000^{***}$
Schoeps et al. (2019)	España	800	M= 14.02 SD = 1.21	Longitudinal	Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCCQ; Takšić et al., 2009).	Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).	ESCCQ-SWLS: Percepción emocional: T1: $r = .16^{*}$ T2: $r = .26^{***}$ Gestión emocional: T1: $r = .33^{**}$ T2: $r = .50^{***}$
Schoeps et al. (2019)	España	1300	M= 13.47 SD = 1.09	Transversal	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Salovey et al., 1995).	Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).	TMMS-SWLS: Atención emocional: $r = .07^{*}$ Claridad emocional: $r = .35^{**}$ Reparación emocional: $r = .42^{**}$
Schoeps et al. (2018)	España	148	M= 12.63 SD = 0.74	Cuasi-experimental	Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCCQ; Takšić et al., 2009).	Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).	ESCCQ-SWLS: $\beta = .44^{***}$ ESCCQ-SWLS (post-intervención): Percepción emocional: $r = .34^{**}$ Expresión emocional: $r = .47^{**}$ Gestión emocional: $r = .47^{**}$
Serrano y Andreu (2016)	España	626	M= 15.48 SD = 1.00	Transversal	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Salovey et al., 1995).	Versión española de la Subjective Happiness Scale (SHS; Extremera et al., 2009).	TMMS-SHS: Atención emocional: $r = .02$ (n. s.) Claridad emocional: $r = .34^{***}$ Reparación emocional: $r = .50^{***}$
Teal et al. (2019)	Australia	294	M= 14.13 SD = 1.26	Transversal	Swinburne University Emotional Intelligence Test for Adolescent (SUEIT-A; Luebbers et al., 2007).	Well-being Happiness (SHS; Lyubomirsky y Lepper, 1999).	SUEIT-SHS: Reconoc/expres. emoc.: $r = .39^{**}$ Cognición emocional: $r = .13^{*}$ Comprensión emoc. otros: $r = .25^{**}$ Gestión emocional.: $r = .38^{**}$
Tejada-Gallardo et al. (2020)	España	493	M= 15.33 SD = 0.56	Transversal	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Salovey et al., 1995).	Versión Española de la Subjective Happiness Scale (SHS; Extremera et al., 2009).	TMMS-SHS: Atención emocional: $r = -.28^{***}$ Claridad emocional: $r = .05$ (n. s.) Reparación emocional: $r = .39^{***}$
Villanueva et al. (2020)	España	381	M= 13.49 SD = 1.15	Longitudinal	Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Salovey et al., 1995).	Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).	TMMS-SWLS: Atención emocional: $\beta = -.01$ (n. s.) Claridad emocional: $\beta = .05$ (n. s.) Reparación emocional: $\beta = .18^{**}$
Zeidner et al. (2016)	Israel	203	M= 16.54 SD = 0.51	Transversal	Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer et al., 2002).	Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985).	MSCEIT-SWLS: $r = .12$ (n. s.)

Nota: (a+) = afecto positivo; (a-) = afecto negativo

## Discusión y conclusiones

El principal objetivo de este trabajo ha sido analizar la evidencia empírica de los últimos diez años sobre la relación entre IE y bienestar en adolescentes. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión sistemática de los artículos científicos publicados en revistas especializadas de alto impacto entre 2012 y 2022, cuyos resultados confirman que la IE de los y las adolescentes está asociada a mejores niveles de bienestar subjetivo y psicológico.

La mayoría de las investigaciones han analizado la IE desde el modelo de la habilidad (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997), concretamente, en 42 estudios se ha evaluado la IE-auto-percibida y en dos la IE-ejecución (en uno de ellos se evaluó tanto la IE-habilidad como la IE-mixta), mientras que solo en siete estudios se ha abordado la IE desde modelos mixtos (Bar-On, 1997; Petrides y Furham, 2000). Por la tanto, parece ser que el modelo de habilidad es el más usado para medir esta relación en la última década.

El instrumento más utilizado ha sido el TMMS-24 (en más del 44% de las investigaciones), que está basado en el modelo de habilidad, evalúa la IE-autopercebida y presenta altos índices de fiabilidad y validez (Arrivillaga y Extremera, 2020). Aunque no ofrece una cobertura total del modelo de IE en el que se basa, ya que solo proporciona información sobre las principales habilidades intrapersonales omitiendo las habilidades interpersonales contempladas en la última versión del modelo de habilidad (Mayer y Salovey, 1997), su uso extendido puede deberse a las buenas propiedades psicométricas que presenta, y a que resulta económico y sencillo de administrar, corregir e interpretar (Fernández-Berrocal et al., 2012). Los resultados obtenidos con este método de evaluación son consistentes, e indican que la claridad y la reparación emocional son las dimensiones que más correlacionan con indicadores de bienestar como la satisfacción con la vida. Estos resultados pueden explicarse teniendo en cuenta que saber entender las propias emociones permite regularlas y orientarlas hacia el logro, lo que ayudaría a disminuir el malestar, mantener un buen ánimo y aumentar el bienestar (Salovey et al., 2002). Por otra parte, también se ha comprobado que la atención emocional muestra correlaciones más bajas con la satisfacción vital, siendo incluso negativas en algunos casos (i.e. Martínez-Marín y Martínez, 2019; Prado-Gascó et al., 2018; Salguero et al., 2012). Esto puede deberse a que la excesiva atención a las emociones favorece pensamientos rumiativos que provocan malestar y bajos niveles de adaptación psicológica (Fernández-Abascal y Martín-Díaz, 2015; Salovey et al., 1999).

Por el contrario, uno de los instrumentos menos usados ha sido el MSCEIT, a pesar de ser una prueba objetiva de ejecución solamente ha sido utilizado en dos estudios. La notable escasez en el uso de instrumentos de ejecución puede deberse a que existan menos pruebas de evaluación basadas en este enfoque y a que su aplicación es muy extensa (141 ítems frente a 24 del TMMS-24) lo que requiere una inversión de recursos mayor (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

En lo que respecta al bienestar, la mayoría de los estudios (53%) se han centrado en el componente cognitivo del bienestar subjetivo, esto es, la satisfacción con la vida evaluada a través de la SWLS (Diener et al., 1985). Su uso frecuente puede deberse a que es una escala rápida y sencilla de aplicar (Pavot y Diener, 1993). Los resultados de los estudios revisados indican que los y las adolescentes con más IE están más satisfechos con su vida, lo que está en consonancia con los estudios según los cuales las personas emocionalmente inteligentes orientan su esfuerzo al logro de objetivos, lo que los lleva a tener más éxito y a estar más satisfechos con sus vidas (García-Martínez et al., 2021; Shin, 2019; Zhoc et al., 2021). Sin embargo, el bienestar psicológico solo ha sido evaluado en el 8,5% de los estudios revisados. Esto puede deberse a la complejidad del constructo, ya que al definirse desde una perspectiva multidimensional, su medida requiere de instrumentos más extensos que proporcionan puntuaciones específicas para cada dimensión. A pesar de que las investigaciones que analizan el bienestar psicológico en la adolescencia son más escasas, en este estudio se ha comprobado que este tipo de bienestar también se relaciona positivamente con la IE.

Esta revisión sistemática nos permite tener una visión más clara y completa del estado actual del conocimiento en este campo, y pone de manifiesto que existen resultados consistentes según los cuales, en general, las y los adolescentes con más IE presentan mayores niveles de bienestar subjetivo y psicológico independientemente del tipo de medida utilizada. Si bien, de acuerdo con otros meta-análisis (Llamas-Díaz, 2022; Sánchez-Álvarez et al., 2016), también encontramos que los índices de correlación obtenidos varían en función del tipo de medida. En este sentido, hemos comprobado que la IE-autopercebida, está asociada tanto al bienestar subjetivo (.15\*\* a .50\*\*\*) como al psicológico, encontrándose índices de correlación más altos para este último (.26\* a .64\*\*). La IE-mixta, sin embargo, presenta correlaciones más altas con el bienestar subjetivo (.15\*\* a .80\*\*\*) que con el bienestar psicológico (.15\*\* a .46\*\*). Por último, la IE de ejecución no se relaciona con ninguno de los dos.

De acuerdo con estos resultados, podemos concluir que las habilidades socio-emocionales de la IE, junto a otros recursos personales como el optimismo, la amabilidad, la gratitud, el sentido del humor, el sentido de propósito, la compasión, etc. (Amjad y Dasti, 2020; Armstrong-Carter et al., 2020; Buecker et al., 2020; Ho et al., 2010; Vijayaraghavan y Chandran, 2019; Wood et al., 2009), están claramente asociadas al bienestar de los y las adolescentes y pueden predecirlo.

El mecanismo que podría explicar la conexión entre ambas variables podría ser la regulación emocional (Bermúdez et al., 2003). Esta habilidad compleja y fundamental de la IE, que requiere otras habilidades previas como la percepción, la facilitación y la comprensión emocional, permite amortiguar el impacto de las experiencias estresantes disminuyendo las emociones negativas y aumentando las emociones positivas para orientar las decisiones y las acciones hacia el logro de objetivos realistas (Extremera et al., 2011; Rey et al., 2011), y dicho logro aumentaría los niveles de felicidad (bienestar subjetivo), y de crecimiento y desarrollo personal (bienestar psicológico).

La mayoría de los estudios revisados se han llevado a cabo en España, lo cual sugiere que este tema suscita gran interés entre los investigadores y profesionales de la educación de nuestro país. Este resultado está en consonancia con lo que indican López-Zafra y Pulido-Martos (2020), según los cuales España es el segundo país del mundo (por detrás de Norteamérica) con más producción científica en el ámbito de la IE, habiéndose realizado con adolescentes la mayoría de estas investigaciones. Gracias a ello, contamos con resultados claros y consistentes que han permitido generar conocimientos rigurosos sobre los efectos positivos de las habilidades socio-emocionales en el bienestar. Por otra parte, también se ha comprobado que estas habilidades se pueden entrenar mediante programas que han mostrado ser eficaces en adolescentes, y que después de dicho entrenamiento mejoran los niveles de bienestar (Sarrionandia y Garaigordobil, 2017; Schoeps et al., 2018). No obstante, en nuestro país siguen faltando políticas educativas basadas en estos resultados empíricos que favorezcan el desarrollo de la IE de los y las adolescentes.

A pesar de todas las evidencias presentadas, hay que tener en cuenta que esta revisión sistemática presenta algunas limitaciones: 1) la mayoría de los estudios revisados son transversales, correlacionales y aplican medidas de autoinforme de IE que pueden estar sesgadas por la deseabilidad social y las capacidades de introspección y memoria de los participantes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), y 2) hemos manejado dos bases de datos: Web of Science (WOS) y SCOPUS, porque entre ambas se cubre suficientemente el área objeto de estudio, ya que permiten buscar en más de 12.000 revistas de alta calidad científica incluidas en el Journal Citation Report (JCR), el SCImago Journal Rank (SJR), el Source Normalized Impact per Paper (SNIP), el CiteScore, y el Índice H. A pesar de las similitudes entre ambas fuentes, se puede considerar que son complementarias y no excluyentes, ya que el número de documentos recogidos en cada una puede variar (Osca-Lluch et al., 2013). Sin embargo, para futuras investigaciones sería conveniente ampliar la búsqueda a otras bases de datos, como por ejemplo PsycINFO y PsycArticles.

Los resultados de esta revisión sistemática plantean diferentes retos para los y las profesionales de la educación y la investigación. En el ámbito de la investigación, los principales desafíos están relacionados con cuestiones metodológicas. Dado que la mayoría de los estudios realizados en los últimos diez años han utilizado diseños correlacionales transversales con medidas de autoinforme generales con buenas propiedades psicométricas que pueden ser aplicadas a cualquier tipo de población, en el caso concreto de la IE (al tratarse de un tipo de inteligencia), los sesgos propios de las medidas subjetivas pueden contaminar los resultados. Para superar esta limitación, sería recomendable llevar a cabo más estudios cuasi-experimentales longitudinales con grupos control, utilizar medidas de ejecución de IE específicas para adolescentes ya existentes (i.e. TIEFBA; Fernández-Berrocal et al., 2015), y desarrollar otras medidas de este tipo cuyo acceso sea fácil y gratuito. Por otra parte, en relación con la evaluación del bienestar, si bien son adecuadas las medidas de autoinforme, es necesario desarrollar nuevos instrumentos específicos para adolescentes que evalúen, tanto desde la perspectiva hedónica como la eudaimónica, el conjunto de características positivas (p. ej. satisfacción con la vida, afecto positivo y negativo, autoaceptación, integración social, autonomía, crecimiento...) que componen el bienestar integral de la adolescencia (emocional, psicológico y social), tal y como sugiere el modelo tridimensional de Keyes (2006).

Teniendo en cuenta que los beneficios de la IE para el bienestar y otros aspectos de la vida están suficientemente avalados por la evidencia empírica, el principal reto en el ámbito educativo es transferir a las aulas el conocimiento generado en los centros de investigación. Esto es, incorporar de forma transversal el entrenamiento y desarrollo de habilidades socio-emocionales en los centros de educación secundaria mediante programas rigurosos y eficaces diseñados por personas expertas, y aplicados por docentes con formación en este ámbito. Para que esto sea una realidad, sugerimos: mejorar la formación del estudiantado universitario, docentes y demás profesionales de la educación en IE; establecer puentes entre los centros de investigación y los centros de educación que favorezcan la transferencia del conocimiento científico; incentivar la innovación docente para promover experiencias nuevas y creativas en los centros educativos; dotar a los centros de los recursos (materiales y humanos) necesarios; e incorporar en los documentos oficiales y la legislación la educación socioemocional y la educación en valores.

**Notas de Autor:** Las autoras declaran que no hay ningún conflicto de intereses.

**Financiación:** Por medio de la presente se deja constancia de que ni la investigación ni los autores han recibido financiación para la confección de este manuscrito.

## Referencias Bibliográficas

1. \*Abdollahi, A., Hosseinian, S., Panahipour, H., Najafi, M., & Soheili, F. (2019). Emotional intelligence as a moderator between perfectionism and happiness. *School Psychology International*, 40(1), 88-103. <https://doi.org/10.1177/0143034318807959>
2. \*Abdollahi, A., Talib, M. A., & Motalebi, S. A. (2015). Emotional intelligence and depressive symptoms as predictors of happiness among adolescents. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 9(4), 1-6. <https://doi.org/10.17795/ijpbs-2268>
3. Amjad, A., & Dasti, R. (2022). Humor styles, emotion regulation and subjective well-being in young adults. *Current Psychology*, 41(9), 6326-6335. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01127-y>
4. Aritzeta, A., Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., Haranburu, M., & Gartzia, L. (2016). Classroom emotional intelligence and its associations with school performance. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.11.001>
5. Armstrong-Carter, E., Guassi-Moreira, J. F., Ivory, S. L., & Telzer, E. H. (2020). Daily links between helping behaviors and emotional well-being during late adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 30(4), 943-955. <https://doi.org/10.1111/JORA.12572>
6. Arrivillaga, C., & Extremera, N. (2020). Evaluación de la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia: una revisión sistemática de instrumentos en castellano. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(55), 121-139. <https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.09>
7. Ashkanasy, N. M., & Daus, C. S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 441-452. <https://doi.org/10.1002/JOB.320>
8. \*Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., & Aritzeta, A. (2016). Peer attachment and class emotional intelligence as predictors of adolescents' psychological well-being: A multilevel approach. *Journal of Adolescence*, 53, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.08.009>
9. Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
10. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
11. Bermúdez, M. P., Álvarez, I. T., & Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32.
12. Berwick, D. M., Murphy, J. M., Goldman, P. A., Ware Jr, J. E., Barsky, A. J., & Weinstein, M. C. (1991). Performance of a five-item mental health screening test. *Medical Care*, 29(2), 169-176. <https://doi.org/10.1097/00005650-199102000-00008>
13. Bisquerra, R., & Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65. <https://doi.org/10.23923/pap.psiol2017.2822>
14. Buecker, S., Simacek, T., Ingwersen, B., Terwiel, S., & Simonsmeier, B. A. (2020). Physical activity and subjective well-being in healthy individuals: A meta-analytic review. *Health Psychology Review*, 15(4), 574-592. <https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1760728>
15. \*Cañas, E., Estévez, E., Martínez-Monteagudo, M. C., & Delgado, B. (2020). Emotional adjustment in victims and perpetrators of cyberbullying and traditional bullying. *Social Psychology of Education*, 23(4), 917-942. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09565-z>
16. \*Casino-García, A. M., García-Pérez, J., & Llinares-Insa, L. I. (2019). Subjective emotional well-being, emotional intelligence, and mood of gifted vs. unidentified students: A relationship model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(18), 1-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>
17. Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>
18. \*Cecchini Estrada, J. A., Méndez-Giménez, A., & García Romero, C. (2018). Validación del Cuestionario de Inteligencia Emocional en Educación Física [Validation of the Emotional Intelligence Questionnaire in Physical Education]. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(1), 87-96.
19. Cejudo, J., & Latorre, S. (2015). Effects of the Spock videogame on improving emotional intelligence in adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 319-342. <https://doi.org/10.14204/ejrep.36.15060>
20. \*Chamizo-Nieto, M. T., Arrivillaga, C., Rey, L., & Extremera, N. (2021). The role of emotional intelligence, the teacher-student relationship, and flourishing on academic performance in adolescents: A moderated mediation study. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.695067>

21. Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences, 21*(2), 197-209. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00012-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00012-5)
22. Cipriano, C., Barnes, T. N., Rivers, S. E., & Brackett, M. (2019). Exploring changes in student engagement through the ruler approach: An examination of students at risk of academic failure. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 24*(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/10824669.2018.1524767>
23. \*Costa, H., Saavedra, F., & Fernandes, H. M. (2021). Emotional intelligence and well-being: Associations and sex- and age-effects during adolescence. *Work, 69*(1), 275-282. <https://doi.org/10.3233/WOR-213476>
24. Cummins, R., & Lau, A. (2005). *Personal wellbeing index–school children*. Deakin University.
25. de la Barrera, U., Mónaco, E., Postigo-Zegarra, S., Gil-Gómez, J. A., & Montoya-Castilla, I. (2021). EmoTIC: Impact of a game-based social-emotional programme on adolescents. *Plos One, 16*(4), 1-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250384>
26. \*de la Barrera, U., Villanueva, L., Montoya-Castilla, I., & Prado-Gascó, V. (2021). How much emotional attention is appropriate? The influence of emotional intelligence and subjective well-being on adolescents'stress. *Current Psychology. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01763-y*
27. \*Di Fabio, A., & Saklofske, D. H. (2014). Promoting individual resources: The challenge of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 65*, 19-23. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.026>
28. \*Di, M., Deng, X., Zhao, J., & Kong, F. (2020). Psychometric properties and measurement invariance across sex of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale in chinese adolescents. *Psychological Reports, 125*(1), 599-619. <https://doi.org/10.1177/0033294120972634>
29. Diekstra, R. F. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. En C. Clouder, B. Dahlin, & R. F. Diekstra (Eds.), *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 255-312). Fundación Marcelino Botín.
30. Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.
31. Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., & Oishi, S. (2009). New measures of well-being. En E. Diener (Ed.), *Assessing well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 101-102). Springer Science + Business Me <https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4>
32. Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research, 97*(2), 143-156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
33. \*Estévez, J. F., Cañas, E., & Estévez, E. (2020). The impact of cybervictimization on psychological adjustment in adolescence: Analyzing the role of emotional intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(10), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103693>
34. Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología, 80*(80), 59-77.
35. Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., González-Herrero, V., & Cabello, R. (2009). Una validación preliminar de la versión española de la Subjective Happiness Scale. En P. Fernández- Berrocal (Ed.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 39-44). Fundación Marcelino Botín.
36. Extremera, N., Ruiz-Aranda, D., Pineda-Galán, C., & Salguero, J. M. (2011). Emotional intelligence and its relation with hedonic and eudaimonic well-being: A prospective study. *Personality and Individual Differences, 51*(1), 11-16. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.02.029>
37. Fernández-Abascal, E. G., & Martín-Díaz, M. D. (2015). Dimensions of emotional intelligence related to physical and mental health and to health behaviors. *Frontiers in Psychology, 6*, 1-14. <https://doi.org/doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00317>
38. Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M. P., Extremera, N., & Augusto, J. M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual, 20*(1), 5-13.
39. Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emotion Review, 8*(4), 311-315. <https://doi.org/10.1177/1754073916650494>
40. Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., & Salguero, J. M. (2015). *Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA)*. Fundación Botín.

41. Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos-Díaz, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
42. Fernández-Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Education & Psychology, 6*(15), 421-436. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
43. \*Fonseca-Pedrero, E., Díez-Gómez, A., de la Barrera, U., Sebastian-Enesco, C., Ortuño-Sierra, J., Montoya-Castilla, I., Lucas-Molina, B., Inchausti, F., & Pérez-Albéniz, A. (2020). Conducta suicida en adolescentes: un análisis de redes. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental, 13*, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2020.04.007>
44. \*García, L., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2020). Cibervictimización y satisfacción vital en adolescentes: la inteligencia emocional como variable mediadora. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 7*(1), 38-45. <https://doi.org/10.21134/RPCNA.2020.07.1.5>
45. García-Martínez, I., Augusto-Landa, J. M., & León, S. P. (2021). The mediating role of engagement on the achievement and quality of life of university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(12), 6586. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126586>
46. Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
47. \*Guasp Coll, M., Navarro-Mateu, D., Giménez-Espert, M. D. C., & Prado-Gascó, V. J. (2020). Emotional intelligence, empathy, self-esteem, and life satisfaction in spanish adolescents: Regression vs. QCA models. *Frontiers in Psychology, 11*, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01629>
48. \*Guerra-Bustamante, J., León-Del-Barco, B., Yuste-Tosina, R., López-Ramos, V. M., & Mendo-Lázaro, S. (2019). Emotional intelligence and psychological well-being in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph16101720>
49. \*Guijarro-Gallego, A., Martínez-Pérez, A., Alcántara-López, M., & Castro-Sáez, M. (2021). Satisfacción con la vida en adolescentes: relación con el estilo parental, el apego a los iguales y la inteligencia emocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 19*(1), 51-74. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i53.3425>
50. \*Gutiérrez, M., & Romero, I. (2014). Resiliencia, bienestar subjetivo y actitudes de los adolescentes hacia el consumo de drogas en Angola. *Anales de Psicología, 30*(2), 608-619. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.148131>
51. Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and individual differences, 33*(7), 1073-1082. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00213-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00213-6)
52. Ho, M. Y., Cheung, F. M., & Cheung, S. F. (2010). The role of meaning in life and optimism in promoting well-being. *Personality and Individual Differences, 48*(5), 658-663. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.008>
53. \*İnce, B., Şimsek, Ö. F., & Özbek, L. (2019). Attachment and depression: The mediating roles of personal life projects and emotional intelligence. *Current Psychology, 39*, 1910-1920. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-0136-4>
54. Jiménez-Rosario, M. N., Esnaola, I., & Sáez Axpe, I. (2019). Emotional intelligence predictive variable subjective well-being in adolescence. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 33*(2), 127-144.
55. Keyes, C. L. M. (2006). The subjective well-being of america's youth: Toward a comprehensive assessment. *Adolescent & Family Health, 4*(1), 3-11.
56. \*Kwok, S. Y. C. L. (2019). Integrating positive psychology and elements of music therapy to alleviate adolescent anxiety. *Research on Social Work Practice, 29*(6), 663-676. <https://doi.org/10.1177/1049731518773423>
57. Lang, M., & Tisher, M. (1978). *Children's Depression Scale*. The Australian Council for Educational Research.
58. Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner, T. E. Jr., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., Osborne, L., & Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment, 11*(3), 326-338. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.11.3.326>
59. Lea, R. G., Davis, S. K., Mahoney, B., & Qualter, P. (2019). Does emotional intelligence buffer the effects of acute stress? A systematic review. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00810>
60. \*Lim, S. A., You, S., & Ha, D. (2014). Parental emotional support and adolescent happiness: Mediating roles of self-esteem and emotional intelligence. *Applied Research in Quality of Life, 10*(4), 631-646. <https://doi.org/10.1007/s11482-014-9344-0>

61. Llamas-Díaz, D., Cabello, R., Megías-Robles, A., & Fernández-Berrocal, P. (2022). Systematic review and meta-analysis: The association between emotional intelligence and subjective well-being in adolescents. *Journal of Adolescence*, 94(7) 925-938. <https://doi.org/10.1002/jad.12075>
62. López-Zafra, E., & Pulido-Martos, M. (2020). Inteligencia emocional en las organizaciones. Síntesis.
63. \*López-Zafra, E., Ramos-Álvarez, M. M., el Ghoudani, K., Luque-Reca, O., Augusto-Landa, J. M., Zarhbouch, B., Alaoui, S., Cortés-Denia, D., & Pulido-Martos, M. (2019). Social support and emotional intelligence as protective resources for well-being in moroccan adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01529>
64. Luebbers, S., Downey, L. A., & Stough, C. (2007). The development of an adolescent measure of EI. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 999-1009. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.009>
65. Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155. <https://doi.org/10.1023/A:1006824100041>
66. \*Martínez-Marín, M. D., & Martínez, C. (2019). Subjective well-being and gender-typed attributes in adolescents: The relevance of emotional intelligence. *Australian Journal of Psychology*, 71(3), 296-304. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12247>
67. \*Mascia, M. L., Agus, M., & Penna, M. P. (2020). Emotional intelligence, self-regulation, smart-phone addiction: Which relationship with student well-being and quality of life? *Frontiers in Psychology*, 11, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00375>
68. Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2007). Measuring emotional intelligence: Promises, pitfalls, solutions? En A. D. Ong & M. H. M. van Dulmen (Eds.), *Oxford handbook of methods in positive psychology* (pp. 189-214). Oxford University Press.
69. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
70. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *MSCEIT: Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (Multi-Heal). Multi-Health Systems.
71. \*Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., & García-Romero, C. (2020). Profiles of emotional intelligence and their relationship with motivational and well-being factors in physical education. *Psicología Educativa*, 26(1), 27-36. <https://doi.org/10.5093/PSED2019A19>
72. \*Mónaco, E., Schoeps, K., & Montoya-Castilla, I. (2019). Attachment styles and well-being in adolescents: How does emotional development affect this relationship? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(14), 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142554>
73. Osca-Lluch, J., Miguel, S., González, C., Peñaranda-Ortega, M., & Quiñones-Vidal, E. (2013). Cobertura y solapamiento de Web of Science y Scopus en el análisis de la actividad científica española en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1025-1031. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.154911>
74. Pavot, W. (2018). The cornerstone of research on subjective well-being: Valid assessment methodology. En E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being* (pp. 1-11). DEF Publishers.
75. Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172.
76. Pérez, N., & Filella, G. (2019). Emotional learning for developing emotional skills in children and adolescents. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44.
77. Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
78. Petrides, K., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
79. Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). En J. Parker, D. Saklofske, & C. Stough (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 85-101). Springer Science.
80. Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x>
81. Petrides, K. v., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: A psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>

82. Postigo-Zegarra, S., Schoeps, K., Montoya-Castilla, I., & Escartí, A. (2019). Programa de educación emocional para adolescentes (PREDEMA): valoración desde la perspectiva de los participantes y sus efectos en las competencias socio-afectivas. *Journal for the Study of Education and Development*, 42(2), 319-334. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1578925>
83. \*Prado-Gascó, V., Villanueva, L., & Górriz-Plumed, A. (2018). Trait emotional intelligence and subjective well-being in adolescents: The moderating role of feelings. *Psicothema*, 30(3), 310-315. <https://doi.org/310315.10.7334/psicothema2017.232>
84. \*Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., Rey, L., & Extremera, N. (2021). A closer look at the emotional intelligence construct: How do emotional intelligence facets relate to life satisfaction in students involved in bullying and cyberbullying? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 711-725. <https://doi.org/10.3390/EJIHPE11030051>
85. \*Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Axpe, I., & Ferrara, M. (2019). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among adolescent students: The mediating role of resilience. *Journal of Happiness Studies*, 20(8), 2489-2506. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s10902-018-0058-0>
86. \*Reina, M. del C., & Oliva, A. (2015). From emotional competence to self-esteem and life-satisfaction in adolescents. *Behavioral Psychology*, 23(2), 345-359.
87. Resurrección, D. M., Salguero, J. M., & Ruiz-Aranda, D. (2014). Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 37(4), 461-472. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.012>
88. \*Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a10>
89. \*Rey, L., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., & Extremera, N. (2019). When and how do emotional intelligence and flourishing protect against suicide risk in adolescent bullying victims? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph16122114>
90. Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2012). Short-and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 462-467. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.02.003>
91. Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
92. \*Salami, S. O. (2011). Personality and psychological well-being of adolescents: The moderating role of emotional intelligence. *Social Behavior and Personality*, 39(6), 785-794. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.6.785>
93. \*Salavera, C., Usán, P., Teruel, P., & Antoñanzas, J. L. (2020). Eudaimonic well-being in adolescents: The role of trait emotional intelligence and personality. *Sustainability*, 12(7), 1-11. <https://doi.org/10.3390/su12072742>
94. \*Salguero, J., Palomera, R., & Fernández-Berrocal, P. (2012). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: A 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 21-34. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0063-8>
95. Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. En C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 141-164). Oxford University Press.
96. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
97. Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. En C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 159-171). Oxford University Press.
98. Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, and Health* (pp. 125-154). American Psychological Association.
99. \*Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2015). Maintaining life satisfaction in adolescence: Affective mediators of the influence of perceived emotional intelligence on overall life satisfaction judgments in a two-year longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01892>

100. Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology, 11*(3), 276-285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
101. \*Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2019). The influence of trait meta-mood on subjective well-being in high school students: A random intercept cross-lagged panel analysis. *Educational Psychology, 39*(3), 1-21. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543854>
102. Sánchez-Meca, J., & Botella, J. (2010). Revisión sistemática y meta-análisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo, 31*(1), 7-17.
103. \*Sarrionandia, A., & Garaigordobil, M. (2017). Effects of an emotional intelligence program on socioemotional factors emotional and psychosomatic symptoms. *Revista Latinoamericana de Psicología, 49*, 110-118. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.12.001>
104. \*Schoeps, K., Montoya-Castilla, I., & Raufelder, D. (2019). Does stress mediate the association between emotional intelligence and life satisfaction during adolescence? *Journal of School Health, 89*(5), 354-364. <https://doi.org/10.1111/josh.12746>
105. \*Schoeps, K., Tamarit, A., Montoya-Castilla, I., & Taksic, V. (2019). Factorial structure and validity of the Emotional Skills and Competences Questionnaire (ESCQ) in Spanish adolescents. *Behavioral Psychology, 27*(2), 275-293.
106. \*Schoeps, K., Villanueva, L., Prado-Gascó, V. J., & Montoya-Castilla, I. (2018). Development of emotional skills in adolescents to prevent cyberbullying and improve subjective well-being. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02050>
107. Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 167-177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
108. \*Serrano, C., & Andreu, Y. (2016). Perceived emotional intelligence, subjective well-being, perceived stress, engagement and academic achievement of adolescents. *Revista de Psicodidáctica, 21*(2), 357-374. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14887>
109. Şimşek, Ö. F. (2009). Happiness revisited: Ontological well-being as a theory-based construct of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies, 10*(5), 505-522. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9105-6>
110. Soresi, S., & Nota, L. (2003). *La mia vita da studente*. Firenze: ITER-Institute of Training Education and Research.
111. Steinberg, L., Vandell, D. L., & Bornstein, M. (2010). *Development: Infancy through adolescence*. Nelson Education.
112. Takšić, V., Mohorić, T., & Duran, M. (2009). Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) as a self-report measure of emotional intelligence. *Horizons of Psychology, 18*(3), 7-21.
113. \*Teal, C., Downey, L. A., Lomas, J. E., Ford, T. C., Bunnnett, E. R., & Stough, C. (2019). The role of dispositional mindfulness and emotional intelligence in adolescent males. *Mindfulness, 10*(1), 159-167. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0962-8>
114. \*Tejada-Gallardo, C., Blasco-Belled, A., Torrelles-Nadal, C., & Alsinet, C. (2020). How does emotional intelligence predict happiness, optimism, and pessimism in adolescence? Investigating the relationship from the bifactor model. *Current Psychology, 41*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01061-z>
115. Urrútia, G., & Bonfill, X. (2013). La Declaración PRISMA: un paso adelante en la mejora de las publicaciones de la Revista Española de Salud Pública. *Revista Española de Salud Pública, 87*(2), 99-102. <https://dx.doi.org/10.4321/S1135-57272013000200001>
116. Vijayaraghavan, N., & Chandran, K. M. (2019). Effect of meditation on psychological well-being. *The International Journal of Indian Psychology, 6*(28), 673-678. <https://doi.org/10.25215/0702.080>
117. \*Villanueva, L., Prado-Gascó, V., & Montoya-Castilla, I. (2020). Longitudinal analysis of subjective well-being in preadolescents: The role of emotional intelligence, self-esteem and perceived stress. *Journal of Health Psychology, 27*, 1-14. <https://doi.org/10.1177/1359105320951605>
118. Waller, R. E., Lemoine, P. A., Mense, E. G., Garretson, C. J., & Richardson, M. D. (2019). Global higher education in a VUCA world: Concerns and projections. *Journal of Education and Development, 3*(2), 73-83. <https://doi.org/10.20849/jed.v3i2.613>
119. Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Ravert, R. D., Williams, M. K., Agocha, V. B., Kim, S. Y., & Donnellan, M. B. (2010). The questionnaire for eudaimonic well-being: Psychometric properties, demographic comparisons, and evidence of validity. *The Journal of Positive Psychology, 5*(1), 41-61. <https://doi.org/10.1080/17439760903435208>

120. Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadersh*, 13, 243-274. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)
121. Wood, A. M., Joseph, S., & Maltby, J. (2009). Gratitude predicts psychological well-being above the big five facets. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 443-447. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.11.012>
122. \*Zeidner, M., Matthews, G., & Shemesh, D. O. (2016). Cognitive-social sources of wellbeing: differentiating the roles of coping style, social support and emotional intelligence. *Journal of Happiness Studies*, 17(6), 2481-2501. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9703-z>
123. Zhoc, K. C., King, R. B., Chung, T. S., Chen, J., & Yang, M. (2021). Emotional intelligence promotes optimal learning, engagement, and achievement: A mixed-methods study. *Current Psychology*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02294-2>

*Nota: Los estudios con asterisco (\*) están incluidos en la revisión sistemática realizada.*

RECIBIDO: 19 de enero de 2023  
MODIFICADO: 11 de abril de 2023  
ACEPTADO: 26 de abril de 2023