

INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CURRÍCULO COMO
EJE EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DEL K AL 12: UNA REVISIÓN
DE LITERATURA SISTEMÁTICA

Madeline Ortiz Vives

Propuesta de Disertación Doctoral sometido al Programa Doctoral en Educación del
Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico para optar por
el grado de Doctor en Educación con especialidad en Currículo y Enseñanza

6 de mayo de 2026

INTEGRACIÓN DE L4 INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CURRÍCULO COMO EJE EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DEL KAL 12: UNA REVISIÓN DE LITERATURA SISTEMÁTICA

Nosotros, los miembros del Comité de Disertación Doctoral y del Comité de Defensa de la estudiante Madeline Ortiz Vives, certificamos que la investigación sometida por ésta cumple con los requisitos para las disertaciones doctorales establecidos por el Programa Doctoral en Educación del Recinto de San Germán, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico y, para que así conste, firmamos, certificando la aprobación de la misma.

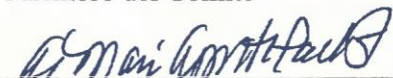
Aprobada: 6 de mayo de 2026
Fecha

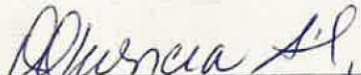
Apr

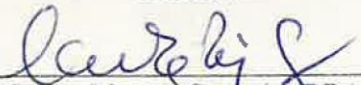

Mary Luz Martínez Aldebol, EdD.
Presidenta del Comité

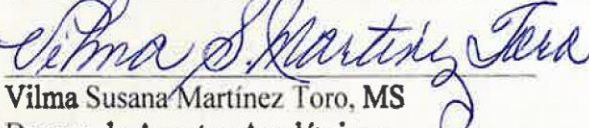

Ángel Sánchez Feliciano, EdD.
Miembro del Comité


Julio Cruz Rodríguez, EdD.
Miembro del Comité


Ana María Aponte Pachot, EdD.
Lectora de Defensa


Osmar Olivencia Sánchez, PsyD.
Lectora de Defensa


Carlos Irizarry Guzmán, DBA
Director Escuela de Estudios Graduados e Investigaciones


Vilma Susana Martínez Toro, MS
Decana de Asuntos Académicos

6 de mayo de 2026
Fecha

21/05/26
Fecha

Certificación de Autoría

Yo, Madeline Ortiz Vives, certifico que la disertación titulada *Integración de la inteligencia emocional en el currículo como eje en la formación integral del estudiante K-12: una revisión de literatura sistemática*, la cual presento como requisito para optar por el grado de Doctor en Educación con especialidad en Currículo y Enseñanza del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, es producto de mi labor investigativa. Asimismo, doy fe de que este trabajo es original e inédito.


Firma
Madeline Ortiz Vives

Prefacio

*“He aquí mi secreto, que no puede ser más simple:
solo con el corazón se puede ver bien;
lo esencial es invisible a los ojos”*
Antoine de Saint-Exupéry
El Principito (1943).

Esta reflexión de Antoine de Saint-Exupéry en su libro El Principito trasciende su carácter literario y permite comprender que, tanto en la vida como en la educación, existen dimensiones esenciales que no siempre son visibles, pero que influyen profundamente en el desarrollo humano.

La elección de este tema de investigación responde a una experiencia personal significativa. Haber enfrentado un diagnóstico de cáncer agresivo representó un proceso marcado por la incertidumbre; sin embargo, también permitió reconocer el valor de la gestión emocional, la resiliencia y la actitud ante la adversidad. Esta vivencia reafirmó que la manera en que se comprenden y regulan las emociones incide directamente en la capacidad de afrontar los desafíos de la vida.

A su vez, esta reflexión se vincula con una preocupación por el contexto social contemporáneo en Puerto Rico, donde se evidencian manifestaciones crecientes de intolerancia y dificultades en la convivencia. Estas realidades resaltan la necesidad de fortalecer competencias que promuevan la empatía, la autorregulación y el respeto en los distintos espacios sociales, particularmente en el ámbito educativo.

En este contexto, la inteligencia emocional se presenta como un componente esencial para el desarrollo integral. De acuerdo con Daniel Goleman, esta abarca habilidades relacionadas con la autoconciencia, la autorregulación y las relaciones interpersonales. En el ámbito educativo, el modelo de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning destaca la

importancia de desarrollar competencias socioemocionales como parte fundamental de la formación del estudiante, perspectiva que también es respaldada por los aportes de Monzó en el contexto educativo.

Desde esta visión, el sistema escolar trasciende su función tradicional y se configura como un espacio clave para el desarrollo de competencias emocionales, contribuyendo al manejo saludable de las emociones, la convivencia y la formación integral de los estudiantes.

Este trabajo representa el resultado de un proceso de indagación reflexiva, crítica y comprometida. A quienes, desde el ámbito académico y profesional, me brindaron sus orientaciones y apoyos institucionales durante este trayecto, les extiendo mi sincero reconocimiento.

Dedicatoria

Primero, a Dios Padre, quien me brindó vida en abundancia y la fortaleza necesaria para recorrer este camino hasta alcanzar este momento. A nuestra Madre María del Perpetuo Socorro, bajo cuyo amparo fui encomendada desde mi nacimiento y en quien siempre encontré consuelo y guía en los momentos de mayor incertidumbre.

A mi abuela Delfina (QEPD), quien con su amor y cuidado marcó profundamente mi vida, formándome como persona y como profesional. Me enorgullece haber cumplido su deseo de ver en su familia a un educador, y sé que hoy, desde el cielo, celebra cada uno de mis logros.

A mi madre Blanca, por ser siempre mi mayor motivación, ejemplo de esfuerzo y perseverancia; a mi hermano, cuñada y sobrinas, mi tío Juan, por su presencia constante, su apoyo incondicional y por acompañarme en cada etapa de este proceso.

Al Padre Miguel A. García (QEPD), Misionero Redentorista, quien siempre creyó en mí y me enseñó que nuestro llamado en la vida es a ser las manos, los pies y los ojos del Redentor.

A John, por haber sido quien sembró en mí la determinación de retomar mis estudios y culminarlos. Gracias por tu confianza y por impulsarme a creer en mis capacidades.

A Miguel y a Ángel, por su apoyo, comprensión y palabras de aliento, que me brindaron la fuerza necesaria para continuar aun en los momentos más exigentes.

Agradecimiento

Presento mi más sincero agradecimiento a quienes, desde el ámbito académico e institucional, contribuyeron al desarrollo y culminación de esta disertación doctoral. De manera especial, a los integrantes de mi comité de disertación, cuya disposición y compromiso hicieron posible la realización de este trabajo.

A la Dra. Mary L. Martínez Aldebol, por el liderazgo excepcional demostrado en la presidencia del comité, guiando con visión y compromiso la conformación de un equipo académico de excelencia en un tiempo particularmente limitado. Agradezco su acompañamiento cercano, sus orientaciones oportunas y la confianza depositada durante todo el proceso. Su respaldo, junto al del Dr. Sánchez Feliciano, ha sido un regalo providencial que valoro profundamente.

Al Dr. Ángel Sánchez Feliciano, por su generosidad intelectual y humana. Su ejemplo de ética profesional, dedicación al estudiante y rigor académico constituye una referencia significativa. Agradezco su guía clara, su disposición constante y las enseñanzas compartidas que trascienden este trabajo y permanecerán como parte de mi formación.

Al Dr. Julio Cruz Rodríguez, por su disponibilidad para integrarse a este comité y por sus valiosas observaciones que enriquecieron el desarrollo de esta investigación.

A la Dra. Ana María Aponte y a la Dra. Osmay Olivencia, por su colaboración y por aportar, con su tiempo y conocimiento, a la calidad académica de este estudio en un periodo exigente de tiempo.

Al equipo del Proyecto University Center for Advancing & Nurturing Postgraduate Quality (UCAN), en particular a la Dra. Arlene Oliveras y a la Dra. Asdrey A. Irizarry, por su orientación y disposición durante este proceso académico.

A la facultad de la Universidad, por su compromiso con la formación doctoral y por el conocimiento compartido a lo largo de la secuencia curricular del Programa Doctoral en Currículo y Enseñanza, aportando de manera significativa al desarrollo de las competencias que sustentan este trabajo investigativo.

Al personal administrativo de la institución, por su apoyo constante, su disposición para asistir en cada gestión y por facilitar los procesos necesarios a lo largo de este trayecto académico.

Extiendo, finalmente, mi reconocimiento a todas aquellas personas que, desde sus respectivos espacios, contribuyeron con su apoyo y confianza al logro de esta meta académica.

Con mi profundo respeto y gratitud.

Resumen

El presente estudio aborda la integración de la Inteligencia Emocional (IE) en el currículo como eje de la formación integral del estudiante K–12. La pregunta de investigación planteada fue: ¿Cómo se integra la IE como eje en la formación integral del estudiante de K–12, de acuerdo con la literatura existente? El marco teórico articula los modelos de Goleman (competencias emocionales), CASEL (implementación sistémica del SEL) y Monzó (perspectiva neuroeducativa), que sustentan la propuesta curricular. Se realizó una Revisión de Literatura Sistemática (RLS) de carácter cualitativo; el procedimiento siguió el protocolo PRISMA 2020 para la búsqueda, cribado y selección (28,571 registros iniciales; 66 estudios incluidos) y empleó GRADE para evaluar la calidad de la evidencia. Las búsquedas se efectuaron en EBSCO, ERIC, SciELO y Dialnet. Los hallazgos indican competencias clave (autoconciencia, autorregulación, reconocimiento emocional, empatía, habilidades sociales, resolución de problemas y bienestar) y estrategias eficaces (aprendizaje colaborativo, ABP, alfabetización emocional, intervenciones neuroeducativas y programas SEL). La evidencia, en su mayoría de nivel moderado, sugiere que la IE influye en el rendimiento de forma mediada por la motivación, la autorregulación y el clima escolar. Como conclusión, se recomienda integrar la IE como eje transversal del currículo, asegurar formación docente, implementar programas sostenidos y promover investigación empírica y longitudinal, incluyendo estudios sobre la relación entre IE e inteligencia espiritual.

Palabras claves: inteligencia emocional, competencias de inteligencia emocional, rendimiento académico, estrategias didácticas, educación socioemocional, inteligencia espiritual.

Tabla de Contenido

Página de aprobación	<i>ii</i>
Certificación de Autoría	<i>iii</i>
Prefacio	<i>iv</i>
Resumen	<i>viii</i>
Tabla de Contenido	<i>ix</i>
Índice de tablas	<i>x</i>
Índice de ilustraciones	<i>xii</i>
Índice de apéndices	<i>xiii</i>

Capítulo I. Introducción: Planteamiento del Problema de Investigación 14

Antecedentes	<i>16</i>
Problema de investigación	<i>33</i>
Propósito de estudio	<i>37</i>
Justificación	<i>38</i>
Marco Conceptual	<i>42</i>
Definiciones operacionales y conceptuales de las variables	<i>56</i>

Capítulo II. Método 60

Diseño de investigación	<i>60</i>
Metodología de estudio	<i>61</i>
Procedimiento	<i>71</i>
Proceso de selección de estudios	<i>85</i>
Evaluación de la calidad de los estudios	<i>91</i>

Capítulo III. Resultados 95

Resultados de las preguntas de investigación	<i>95</i>
--	-----------

Capítulo V. Discusión 188

Referencias 230

Apéndices 238

Índice de Tablas

Tabla 1 Palabras Claves y Operadores booleanos por categoría de investigación **66**

Tabla 2 Keyword and booleans operators by research categories **67**

Tabla 3 Resumen búsqueda categoría 1 **87**

Tabla 4 Resumen búsqueda categoría 2 **87**

Tabla 5 Resumen búsqueda categoría 3 **88**

Tabla 6 Resumen búsqueda categoría 4 **88**

Tabla 7 Artículos de revisión sistemática 1 y 2 **105**

Tabla 8 Artículos de revisión sistemática 3 y 4 **107**

Tabla 9 Artículos de revisión sistemática 5 y 6 **108**

Tabla 10 Artículos de revisión sistemática 7 y 8 **110**

Tabla 11 Artículos de revisión sistemática 9 y 10 **111**

Tabla 12 Artículos de revisión sistemática 11 y 12 **112**

Tabla 13 Artículos de revisión sistemática 13 y 14 **114**

Tabla 14 Artículos de revisión sistemática 15 y 16 **115**

Tabla 15 Artículos de revisión sistemática 17 y 18 **116**

Tabla 16 Artículos de revisión sistemática 19 y 20 **117**

Tabla 17 Artículos de revisión sistemática 21 y 22 **119**

Tabla 18 Artículos de revisión sistemática 23 y 24 **120**

Tabla 19 Artículos de revisión sistemática 25 y 26 **122**

Tabla 20 Artículos de revisión sistemática 27 y 28 **123**

Tabla 21 Artículos de revisión sistemática 29 y 30 **133**

Tabla 22 Artículos de revisión sistemática 31 y 32 **135**

Tabla 23 Artículos de revisión sistemática 33 y 34	136
Tabla 24 Artículos de revisión sistemática 35	138
Tabla 25 Artículos de revisión sistemática 36 y 37	149
Tabla 26 Artículos de revisión sistemática 38 y 39	150
Tabla 27 Artículos de revisión sistemática 40 y 41	152
Tabla 28 Artículos de revisión sistemática 42 y 43	153
Tabla 29 Artículos de revisión sistemática 44 y 45	154
Tabla 30 Artículos de revisión sistemática 46 y 47	156
Tabla 31 Artículos de revisión sistemática 48 y 49	157
Tabla 32 Artículos de revisión sistemática 50 y 51	158
Tabla 33 Artículos de revisión sistemática 52 y 53	160
Tabla 34 Artículos de revisión sistemática 54 y 55	161
Tabla 35 Artículos de revisión sistemática 56 y 57	163
Tabla 36 Artículos de revisión sistemática 58 y 59	164
Tabla 37 Artículos de revisión sistemática 60 y 61	166
Tabla 38 Artículos de revisión sistemática 62 y 63	167
Tabla 39 Artículos de revisión sistemática 64	169
Tabla 40 Artículos de revisión sistemática 65 y 66	179
Tabla 41 Contrastes y Divergencias pregunta 1	193
Tabla 42 Contrastes y Divergencias pregunta 2	200
Tabla 43 Contrastes y Divergencias pregunta 3	211
Tabla 44 Contrastes y Divergencias pregunta 4	216

Índice de Ilustraciones

Figuras

Figura 1 Diagrama del Marco Teórico **54**

Figura 2 Modelo Preferred Reported Item for Systematic Review and Meta – Analyses (Prisma 2020) **89**

Figura 3 Diagrama de Flujo Prisma **90**

Gráficas

Gráfica 1: Distribución de los tipos de investigación (n = 66) **98**

Gráfica 2: Distribución de la Evidencia Grade en los artículos de Revisión de Literatura en % **101**

Gráfica 3: Competencias claves de la Inteligencia Emocional (IE) que pueden integrarse en el currículo escolar en el nivel K al 12 **125**

Gráfica 4: Estrategias didácticas más eficaces para incorporar la Inteligencia Emocional (IE) en el nivel K al 12 **140**

Gráfica 5: Impacto en la enseñanza de la Inteligencia Emocional (IE) en el rendimiento académico del estudiante del K al 12 **171**

Gráfica 6: Relación existente entre la integración de la Inteligencia Emocional (IE) y la Inteligencia Espiritual (IS) en el contexto educativo del nivel K al 12 **181**

Índice de Apéndices

Apéndice 1: Certificado CITI PROGRAM – Responsible Conduct of Research for Graduate Students **238**

Apéndice 2: Certificado CITI PROGRAM – Social Behavioral Research **239**

Apéndice 3: *Grade (Grading of Recommendations, Assessment, Development and Evaluation)* **240**

Apéndice 4: Evaluación de calidad de los artículos utilizando el Sistema GRADE (Competencias Claves de IE) **244**

Apéndice 5: Distribución de la Evidencia GRADE en los artículos sobre IE y Rendimiento Académico **248**

Apéndice 6: Distribución de la Evidencia GRADE en los artículos Estrategias Didácticas **252**

Apéndice 7: Distribución de la Evidencia GRADE en los artículos sobre Similitudes entre Inteligencia Emocional e Inteligencia Espiritual **253**

Apéndice 8: Distribución de la Evidencia Grade en los artículos sobre Competencias Claves de IE **254**

Apéndice 9: Distribución de la Evidencia Grade en los artículos sobre IE y Rendimiento Académico **255**

Apéndice 10: Distribución de la Evidencia Grade los artículos sobre Estrategias Didácticas **256**

Apéndice 11: Distribución de la Evidencia Grade en los artículos sobre similitudes entre la IE e IS **257**

Capítulo I.

Introducción: Planteamiento del Problema de Investigación

La Inteligencia Emocional (IE) fue definida por Goleman (1995) como la capacidad de una persona para reconocer, comprender, gestionar y expresar las emociones de manera efectiva en su vida. Capacidad que va ligada también a la comprensión y gestión de las emociones de los demás. Según este teórico, la inteligencia emocional tiene relación directa con las habilidades personales. De esta manera, se centra en cómo la persona se maneja a sí misma y cómo maneja sus relaciones interpersonales. Por lo tanto, no solo se refiere al desarrollo personal, sino que también abarca el ámbito laboral y social. Para este psicólogo e investigador el concepto de Inteligencia Emocional (IE) no solo implica ser consciente de las emociones, sino también integrarlas adecuadamente en la vida diaria para guiar pensamientos y comportamientos. De la misma forma, argumentó que, aunque las habilidades cognitivas y el IQ son importantes, el éxito personal y profesional depende más de cómo las personas gestionan sus emociones y cómo se relacionan con los demás. A tales efectos, planteó que la IE no es algo fijo, sino que es una capacidad que puede desarrollarse a lo largo de la vida y a través de la autoconciencia, la automotivación, la práctica de la autorregulación y el aprendizaje de habilidades sociales.

La IE, según Bisquerra (2003) debe ser un eje transversal del currículo ya que representa un proceso educativo, continuo y permanente. Este proceso debe estar presente a lo largo de todo el currículo académico y en la formación permanente de la vida del estudiante. De acuerdo con Türker & Tanrıöğen (2020) el desarrollo de un liderazgo emocionalmente inteligente en el currículo debe ser un proceso integral donde se involucre activamente, tanto a estudiantes como a docentes. Estrada, Monferrer, Rodríguez y Moliner (2023) afirmaron que la IE desempeña un papel importante en el entorno educativo, ya que contribuye al desarrollo integral del estudiante.

Estos autores expresaron que los estudios analizados destacan de manera consistente que la IE tiene un impacto positivo en el rendimiento académico, la creación de un clima escolar positivo y el desarrollo de habilidades sociales. De la misma forma, Goleman, Mckee y Gallo (2023) concretaron esta misma idea en cuanto a que la IE desempeña un papel importante en el entorno educativo. Según, estos teóricos diversas publicaciones recientes demuestran que los alumnos con mayores niveles de IE presentan mejores habilidades comunicativas, mayor empatía y capacidad para manejar situaciones de estrés y presión académica. Además, destacaron que la IE fortalece las relaciones interpersonales dentro del aula potencia aspectos como la motivación intrínseca y la resiliencia, factores fundamentales para alcanzar el éxito académico y personal.

Otero, Condeso, Quenema, Castillo y Hernández (2025) destacaron que los resultados analizados de diversas investigaciones confirman que la IE es un factor clave en el ámbito educativo, influyendo significativamente en el rendimiento académico, el bienestar emocional de los estudiantes y el clima escolar. Por consiguiente, concluyeron que estas investigaciones han evidenciado que el desarrollo de la IE no solo potencia la capacidad de los estudiantes para gestionar el estrés y la ansiedad, sino que también fortalece competencias como la empatía, la colaboración y el compromiso, contribuyendo a un entorno escolar más saludable y productivo. A tales efectos, sugirieron que las instituciones educativas incorporen sistemáticamente el desarrollo de la IE como parte esencial del currículo, diseñando programas adaptados a cada nivel educativo. Estos programas deben contar con objetivos claros, indicadores de evaluación y metodologías activas que aseguren una implementación efectiva.

Para Estévez (2025) la integración de la IE en el currículo escolar es una necesidad fundamental en la educación del siglo XXI. A tales efectos, argumentó que no se trata solo de desarrollar habilidades académicas, sino de formar individuos con competencias emocionales

que les permitan afrontar los desafíos de la vida. Desde la infancia, los niños y adolescentes atraviesan un proceso educativo en el que la regulación de las emociones, la empatía y la resolución de conflictos juegan un papel clave en su bienestar emocional y en su éxito académico.

El propósito de este estudio es identificar cómo se integra la Inteligencia Emocional (IE) como eje en la formación integral del estudiante de K al 12, de acuerdo con la literatura existente. En este capítulo se presentan los antecedentes relacionados con el tema de estudio: Integración de la Inteligencia Emocional (IE) en el currículo escolar como eje en la formación integral del estudiante del K al 12, una Revisión de Literatura Sistemática. Además, se presenta el problema, el propósito, la justificación, el marco teórico, las definiciones conceptuales y operacionales de las variables y los términos del estudio.

Antecedentes

Salovey y Mayer (1990) propusieron la existencia de IE. Por consiguiente, plantearon también la necesidad de educar la dimensión emocional de las generaciones más jóvenes. Esta perspectiva abrió el camino para considerar la educación emocional como un componente esencial del desarrollo humano y del ámbito escolar.

Posteriormente, Goleman, Boyatzis y McKee (2002) sostuvieron que las personas con alta inteligencia emocional se caracterizan por su habilidad para gestionar conflictos, fomentar el trabajo en equipo y fortalecer las relaciones interpersonales. Estas habilidades para los teóricos mencionados anteriormente representan aspectos fundamentales para un desempeño social y profesional efectivo. A partir de estas premisas, se consolidó la importancia de incorporar el desarrollo emocional como una competencia clave en los entornos educativos, al favorecer tanto la convivencia como el rendimiento académico.

Más adelante, Schlaerth, Ensari y Christian (2013) respaldaron estas perspectivas al demostrar, mediante una revisión de literatura sistemática, la relación positiva entre la IE y la gestión constructiva de conflictos. Los autores evidenciaron que un mayor nivel de inteligencia emocional favorece la cooperación, el liderazgo empático y la resolución eficaz de diferencias en contextos tanto académicos como profesionales. De esta forma, afirmaron que se refuerza la idea de que la formación emocional constituye un pilar esencial en el fortalecimiento de las competencias sociales.

En esta línea, Sala y Abarca (2022) señalaron que la escuela debe considerarse un espacio central para el aprendizaje emocional, al ser el segundo agente de socialización después de la familia. Advirtieron que no incluir objetivos explícitos de educación emocional y social en el currículo implica el riesgo no solo de no educar emocionalmente, sino incluso de “deseducar”. Además, Barron y García Carrasco (2001) citados por estos autores, argumentaron que la formación pedagógica tradicional ha centrado su atención casi exclusivamente en los aspectos intelectuales, descuidando la dimensión afectiva. En consonancia, Bossard y Stoker también citados en Sala y Abarca (2022), destacaron que la escuela representa una red compleja de interacciones sociales donde los niños aprenden, compiten, se adaptan y construyen patrones de respuesta emocional que moldean su desarrollo integral.

E-Tech Conexión Educativa (2024) amplió este enfoque al definir la integración de la IE en el currículo escolar como la incorporación sistemática de elementos que promueven el desarrollo de habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las competencias sociales. La organización planteó que esta integración puede realizarse a través de asignaturas específicas o mediante la transversalización de estas habilidades en distintas áreas del conocimiento. Asimismo, destacó que enseñar habilidades emocionales prepara a los estudiantes

para enfrentar diversas situaciones de la vida, fortaleciendo tanto sus relaciones interpersonales como su desempeño académico.

En un sentido complementario, Campuzano, Lalangui, Jumbo, Sallo y Morán (2024) subrayaron que un entorno escolar que promueve la inteligencia emocional favorece un ambiente más seguro y cómodo para el aprendizaje. Según afirmaron los autores, una de las principales contribuciones de la educación emocional es la reducción significativa de comportamientos agresivos entre los estudiantes. Además, contribuye al fortalecimiento de la inteligencia emocional. También, fomenta habilidades como la autorregulación emocional, lo que permite a los estudiantes manejar adecuadamente situaciones de frustración o conflicto. A tales fines, concluyeron que este clima positivo promueve relaciones respetuosas, mejora la convivencia y fortalece la disposición hacia el aprendizaje.

Por su parte, Musa (2024) enfatizó que las instituciones que priorizan el desarrollo de la inteligencia emocional contribuyen a formar una fuerza laboral no solo altamente cualificada, sino también emocionalmente resiliente y adaptable. El autor sostuvo que integrar la inteligencia emocional en la educación moderna representa un cambio transformador en el enfoque pedagógico, ya que al combinar la formación académica con la educación emocional se sientan las bases para el desarrollo integral del estudiante. Así, las instituciones preparan a los individuos para ser compasivos, resilientes y capaces de prosperar en un mundo en constante evolución. Finalmente, SM Educamos (2025) reafirmó que la integración de la inteligencia emocional en el currículo escolar constituye una inversión a largo plazo en el desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos no solo para el éxito académico, sino también para una vida plena, equilibrada y socialmente responsable.

Competencias clave de la inteligencia emocional en la integración curricular

López (2020) sostuvo que la inclusión sistemática de las competencias emocionales en el proceso formativo promueve no solo la gestión personal de las emociones, sino también la comprensión y la empatía hacia los demás. También, explicó que cuando los estudiantes desarrollaban estas habilidades, mejoraban su capacidad de comunicación, resolución de conflictos y convivencia escolar. Además, enfatizó que la educación emocional fortalecía el clima institucional al fomentar relaciones más cooperativas y respetuosas entre los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, la incorporación de la IE se configuró como un elemento clave para el bienestar colectivo dentro de las instituciones educativas.

Rodríguez (2024) amplió esta perspectiva al señalar que la integración de la IE en los programas académicos incidía directamente en el rendimiento académico y en la calidad de las relaciones interpersonales. Según el autor, la enseñanza de habilidades emocionales permitía a los estudiantes enfrentar con mayor resiliencia los desafíos académicos, reduciendo los niveles de estrés y favoreciendo la motivación intrínseca. También, destacó que el dominio emocional contribuía al aprendizaje significativo, dado que la gestión adecuada de las emociones mejoraba la atención, la memoria y la toma de decisiones. En consecuencia, consideró que la educación emocional debía ocupar un lugar estructural dentro del diseño curricular.

Troya, Medrano, Chicaiza y Gusqui (2024) afirmaron que el desarrollo de la educación emocional desde un enfoque curricular potenciaba el bienestar personal y social del estudiante. Argumentaron que dichas competencias fortalecían la autoestima, la autoconfianza y la capacidad para establecer vínculos saludables. Además, señalaron que la formación emocional no debía limitarse al ámbito escolar, sino proyectarse hacia la vida cotidiana como una herramienta para la convivencia y el desarrollo ciudadano. De esta manera, sostuvieron que la

educación emocional cumplía una función transformadora, al preparar a los individuos para interactuar de manera más consciente y empática en diversos contextos sociales.

Santos (2024) desarrolló el programa *Escuelas Positivas*, una propuesta integral de educación emocional aplicada en la educación básica. Su estudio evidenció que la implementación de actividades sistemáticas centradas en la autoconciencia, la autorregulación y las habilidades sociales incrementó significativamente el bienestar emocional de los estudiantes y mejoró la convivencia escolar. Además, se demostró que la integración curricular de la educación emocional debía articularse con los valores institucionales y la formación en ciudadanía, para fomentar entornos inclusivos y cooperativos. Este trabajo resaltó la importancia de diseñar modelos estructurados de educación emocional que pudieran evaluarse y mantenerse a largo plazo dentro de la planificación académica.

García (2025) enfatizó que la formación emocional debía concebirse como un eje transversal en todo el proceso educativo, orientado al fortalecimiento de las competencias socioemocionales necesarias para la vida y el aprendizaje. El autor subrayó que la educación del siglo XXI requiere integrar el conocimiento cognitivo con el desarrollo emocional, como vía para formar individuos resilientes y adaptables ante los constantes cambios sociales y tecnológicos. Asimismo, propuso que el enfoque curricular debía contemplar estrategias pedagógicas que promovieran la autorreflexión, la empatía y la regulación emocional como elementos permanentes del aprendizaje. En este sentido, su visión consolidó la idea de una educación integral, capaz de armonizar el desarrollo académico con el crecimiento personal y social.

García (2025) argumentó que en la actualidad el éxito educativo no se mide únicamente por los conocimientos adquiridos, sino también por el desarrollo de habilidades emocionales que

permitieran a los estudiantes afrontar los retos cotidianos. A tales efectos, expresó que la inteligencia emocional se había convertido en un pilar fundamental dentro del aula, al influir en la capacidad de aprendizaje, la resolución de conflictos y la construcción de relaciones saludables con el entorno. Por lo tanto, especificó que incorporar la educación emocional en las escuelas no solo mejoraba el rendimiento académico, sino que también ayudaba a gestionar el estrés, fomentaba la empatía y fortalecía la autoestima del alumnado.

Vera (2025) analizó la educación emocional en la atención a la diversidad y la convivencia escolar, centrando su investigación en instituciones de educación primaria. La autora identificó que competencias como la empatía, la escucha activa y la autorregulación emocional resultaban esenciales para prevenir conflictos y promover la inclusión dentro del aula. Su estudio concluyó que la integración de estas competencias en el currículo permite a los estudiantes desarrollar actitudes prosociales y mejorar el clima escolar. Asimismo, propuso que la formación docente debía orientarse hacia la adquisición de estrategias emocionales aplicables a contextos heterogéneos, reforzando el carácter transversal de la educación emocional en el sistema educativo. En conjunto, su investigación aportó evidencia sobre el vínculo directo entre la educación emocional, la convivencia y la equidad en el aprendizaje.

Jiménez Muñoz, Herrera y Castañeda (2025) plantearon un enfoque psicológico para el desarrollo de competencias socioemocionales en el ámbito escolar, partiendo de la premisa de que el aprendizaje emocional está directamente relacionado con la motivación, el rendimiento académico y la salud mental de los estudiantes. En su estudio con alumnos de educación básica, priorizaron las competencias de autoconciencia, autorregulación, empatía y habilidades sociales, observando mejoras significativas en la convivencia y en la resolución de conflictos. Los autores concluyeron que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales debía incorporarse

como un eje estructural del currículo, integrando metodologías activas que promovieran la reflexión emocional y la colaboración entre pares. Desde esta perspectiva, la educación emocional no debía entenderse como un complemento, sino como un componente esencial del desarrollo integral.

Chicaiza Valle, Campos Guillén, Cadena Pasquel y Chicaiza Rosero (2025) realizaron una revisión sistemática sobre las estrategias pedagógicas para fomentar la inteligencia emocional en el aula de educación primaria. En su análisis, identificaron que las competencias emocionales más relevantes para el desarrollo del estudiante eran la comprensión emocional, la regulación de impulsos y la expresión emocional positiva. Las autoras señalaron que la enseñanza explícita de estas competencias fortalecía la empatía, la comunicación asertiva y la autorregulación emocional, factores determinantes en la convivencia escolar y el aprendizaje significativo. Asimismo, concluyeron que los programas más eficaces eran aquellos que integraban las competencias emocionales de forma transversal en las distintas áreas del currículo, como lenguaje, ciencias sociales y arte. Este enfoque permitió consolidar la educación emocional como un componente esencial del proceso formativo y del bienestar estudiantil.

Por su parte, Martínez (2025) consideró que en un mundo cada vez más complejo y desafiante, fomentar habilidades emocionales no solo potenciaba el bienestar personal, sino que también mejoraba el rendimiento académico y las relaciones interpersonales. El autor sostuvo que el desarrollo de la educación emocional en el sistema educativo era fundamental para formar individuos íntegros y resilientes. También, destacó la importancia de que los estudiantes adquirieran un conocimiento profundo de sus propias emociones y sean capaces de identificar las de los demás, fomentando así la empatía y la autorregulación. Asimismo, recalcó la necesidad de enseñar estrategias para manejar las emociones de forma constructiva, previniendo efectos

negativos y fortaleciendo el equilibrio psicológico. Al integrar estos elementos, se crea un entorno educativo más empático y colaborativo, donde los estudiantes pueden crecer no solo académicamente, sino también en su capacidad de relacionarse y enfrentar dificultades emocionales.

Enfoques pedagógicos y estrategias didácticas en la integración la inteligencia emocional en el currículo escolar

Goleman (1995) y Bisquerra (2009) coincidieron en que la IE debía integrarse de manera sistemática en el currículo escolar, al considerarla un componente esencial de la formación integral del estudiante. Ambos autores plantearon que el desarrollo de competencias emocionales, tales como la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales, potenciaba el bienestar personal y favorecía el rendimiento académico, al permitir que los estudiantes comprendieran y gestionaran de manera adecuada sus emociones y las de los demás. Desde esta perspectiva, la educación debía trascender la mera transmisión de contenidos cognitivos para incorporar el crecimiento emocional como un elemento indispensable en la construcción del aprendizaje significativo y del desarrollo humano.

Bisquerra (2003) propuso que la IE debía constituir un eje transversal del currículo educativo, al considerarla un componente fundamental en la formación integral del individuo. Del mismo modo, afirmó que la educación emocional debía concebirse como un proceso educativo, continuo y permanente. Este proceso debe estar presente a lo largo de todas las etapas del currículo académico y en la formación a lo largo de la vida.

Extremera y Fernández-Berrocal (2003) profundizaron en esta línea al demostrar empíricamente que la IE desempeñaba un papel crucial en el ajuste emocional, la motivación y el éxito académico de los estudiantes. Los autores evidenciaron que los niveles elevados de

inteligencia emocional se asociaban con una mayor capacidad para afrontar el estrés escolar, resolver conflictos de manera constructiva y mantener relaciones interpersonales positivas dentro del aula. Asimismo, subrayaron la importancia del docente como mediador emocional, capaz de crear un clima de aula que favoreciera la autorregulación y la empatía. Su trabajo contribuyó a consolidar la idea de que el desarrollo de competencias emocionales no solo impactaba en el rendimiento académico, sino que también fortalecía la salud emocional y social del alumnado.

Artaraz Garagalza (2015) desarrolló una propuesta dirigida a estudiantes de tercer grado de primaria, basada en el modelo de competencias emocionales de Bisquerra (2003). Este modelo está estructurado en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida. Mediante dinámicas adaptadas a la edad, como juegos, relatos, técnicas de relajación y comunicación asertiva, se buscó fomentar el desarrollo emocional y prevenir problemáticas como el acoso escolar, demostrando que estas competencias debían abordarse de forma transversal y no como contenidos aislados.

Tadjuddin, Robingatin, Hadiati, El-Fiah, Walid y Widayanti (2020) propusieron estrategias activas como la discusión guiada, la resolución de conflictos, los juegos de rol, el uso de diarios emocionales y técnicas de regulación del estrés. Todas ellas se dirigieron a desarrollar componentes clave de la inteligencia emocional, como la empatía, el autocontrol y la expresión emocional. Estas prácticas, adaptadas a los perfiles de los estudiantes, permitieron una educación más integradora al atender simultáneamente los aspectos cognitivos y socioemocionales.

Sánchez-Álvarez, Berrios Martos y Extremera (2020) respaldaron esta postura al evidenciar, mediante un estudio empírico más reciente, que la inteligencia emocional tenía un efecto directo y significativo sobre el rendimiento académico. Los autores destacaron que los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional mostraban una mejor capacidad para

concentrarse, establecer metas y perseverar en su consecución, lo que contribuía a un desempeño escolar más sólido. Además, subrayaron que la educación emocional debía incluirse de manera explícita en los programas formativos, dado que favorecía la adaptación al entorno escolar y el bienestar psicológico, factores esenciales para un aprendizaje sostenible y equilibrado.

Anand y Pradhan (2021) coincidieron con estos planteamientos al afirmar que el fortalecimiento de competencias emocionales dentro del proceso educativo resultaba determinante para el desarrollo integral del estudiante. Por consiguiente, explicaron que trabajar dimensiones como la autoconciencia, la regulación emocional y la empatía ayudaba a los alumnos a enfrentar con mayor resiliencia los desafíos escolares y personales, promoviendo vínculos interpersonales positivos y un sentido de pertenencia en la comunidad educativa. Asimismo, sostuvieron que la educación emocional no debía concebirse como un complemento opcional, sino como un eje transversal del currículo, capaz de generar aprendizajes significativos y contribuir al desarrollo de una base emocional sólida que sustentara la autonomía, la motivación y el bienestar del estudiante.

Ramos Vera, Ayala Laguna y Serpa Barrientos (2023) concluyeron, en el contexto de la educación secundaria, que los programas psicoeducativos centrados en inteligencia emocional y motivación académica incrementaban el compromiso del estudiante con el aprendizaje. Según su estudio, la inteligencia emocional actuaba como indicador predictor de la motivación intrínseca. Por lo tanto, sugirieron que el trabajo emocional en el aula fuese explícito y sostenido mediante contenidos y actividades que cultivasen la autorregulación, la conciencia emocional y las habilidades sociales.

Cantos Montenegro (2023) resaltó el valor pedagógico de la lectura infantil en el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de cinco a seis años. A través de cuentos con

contenido emocional, los niños identificaban y expresaban emociones, fortalecían la empatía y desarrollaban el autocontrol, todo bajo la mediación emocional del maestro. De esta forma, el maestro desempeñaba un rol esencial en la planificación de experiencias lectoras con intención afectiva.

Chávez-Martínez y Salazar-Jiménez (2024), al explorar la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes, recomendaron la implementación de espacios pedagógicos que promovieran el reconocimiento emocional, el autoconocimiento, la regulación emocional y la empatía. También, destacaron la necesidad de capacitar a los docentes en competencias emocionales para incorporar actividades como dinámicas grupales, reflexión emocional y estrategias de acompañamiento personalizado. Por consiguiente, concluyeron que, desde esta perspectiva, la inteligencia emocional se convertía en una herramienta pedagógica para mejorar el clima escolar, la motivación académica y los logros educativos.

Tituaña (2024) amplió esta concepción al incorporar elementos de la neuro didáctica en la enseñanza emocional, integrando estrategias que reconocían la estrecha relación entre emoción y cognición. La autora destacó que comprender los mecanismos neurobiológicos que intervenían en el aprendizaje emocional permitía diseñar metodologías más efectivas, centradas en la motivación, la atención y la memoria afectiva. Además, subrayó la importancia de fomentar la participación del estudiante mediante actividades colaborativas, ejercicios de autorregulación emocional y resolución de conflictos, que contribuían a crear entornos de aprendizaje seguros, estimulantes y coherentes con el desarrollo integral del ser humano.

Impacto de la enseñanza de la inteligencia emocional en el rendimiento académico, la convivencia escolar y el bienestar psicosocial del estudiante

La IE ha sido reconocida como un componente esencial en el ámbito educativo, tanto por su influencia en el desarrollo personal del estudiante como por su impacto directo en el rendimiento académico, la convivencia escolar y el bienestar psicosocial (Bisquerra, 2003). Bisquerra (2003, 2009) y Artaraz Garagalza (2015) respaldaron la idea de que enseñar habilidades emocionales desde etapas tempranas promueve una formación integral, fortaleciendo la autoestima, la regulación emocional, las relaciones interpersonales y el compromiso académico. Ambos autores coincidieron en que la incorporación sistemática de la educación emocional desde los primeros años escolares favorece el desarrollo de competencias personales y sociales, contribuyendo a una educación más humana, inclusiva y orientada al bienestar integral del estudiante.

Plata Zanatta, Moysén Chimal y Balcázar Nava (2021) aplicaron en el contexto educativo el instrumento de evaluación identificado como el EQ-i: YV (*Emotional Quotient Inventory: Youth Version*), desarrollado por Bar-On y Parker (2000). El propósito de este estudio fue identificar las fortalezas y debilidades emocionales de los estudiantes en edades tempranas, proporcionando un marco diagnóstico preciso para orientar la acción educativa. Este instrumento evaluó dimensiones clave de la inteligencia emocional, como la adaptabilidad, las habilidades interpersonales, la gestión del estrés y la comprensión intrapersonal, elementos fundamentales para el desarrollo integral del alumnado. Los resultados derivados de su aplicación ofrecieron información valiosa para el diseño de estrategias pedagógicas que atendieran no solo las necesidades cognitivas, sino también las emocionales de los estudiantes. En este sentido, estos investigadores reafirmaron que la medición sistemática de la IE representaba un paso decisivo

hacia la integración efectiva del componente emocional en el currículo, promoviendo una educación más equitativa y centrada en la persona.

Guzmán Cervantes y Alvarado Rodríguez (2021) plantearon que el desarrollo emocional facilitaba entornos escolares más seguros y respetuosos. Actividades como la expresión emocional, la resolución de conflictos y la escucha activa fortalecieron los vínculos entre pares y docentes, mejorando el clima del aula y promoviendo una cultura de respeto y colaboración. En esa misma línea, Cantos Montenegro (2023) expuso cómo la lectura emocionalmente significativa podía ser una estrategia eficaz en educación infantil para cultivar estas habilidades desde las primeras etapas formativas.

Abdellatif (2022) abordó la inteligencia moral como una competencia que incluía dimensiones coincidentes con la inteligencia emocional. Entre estas dimensiones incluyó la empatía, la autorregulación, el respeto y la responsabilidad. En su investigación estas dimensiones no solo fortalecieron la convivencia escolar al fomentar comportamientos éticos, sino que también reforzaron actitudes académicas responsables, favoreciendo el rendimiento desde una perspectiva más formativa e integral.

En relación con la convivencia escolar y el bienestar psicosocial, López, Vásquez y Rivera Castillo (2023) enfatizaron que la inteligencia emocional mejoraba la capacidad de adaptación del estudiante y su habilidad para tomar decisiones acertadas ante los retos escolares y personales. Este planteamiento encontró respaldo en los hallazgos de Chávez-Martínez y Salazar-Jiménez (2024), quienes asociaron la enseñanza emocional con una menor incidencia de ansiedad y estrés académico, así como con actitudes más positivas hacia el entorno escolar. Asimismo, Reyes (2025) destacó que una autoestima sólida y un sentido de seguridad emocional influían directamente en el bienestar general del estudiante.

Tituaña (2024) y Reyes (2025) destacaron cómo la enseñanza estructurada de competencias emocionales, como la autorregulación, la automotivación y la empatía, potenciaba el rendimiento académico al mejorar la capacidad de concentración, el control de la frustración y la disposición al trabajo colaborativo. Tituaña (2024), en particular, enfatizó que las estrategias neurodidácticas que integraban emociones y cognición favorecían el desarrollo de habilidades como la atención y la memoria, repercutiendo directamente en el aprendizaje. Estas propuestas coincidieron con las de Nieto Carracedo y colaboradores (2024), quienes argumentaron que el bienestar emocional, la motivación académica y el uso de estrategias de aprendizaje funcionaban como mediadores clave entre la inteligencia emocional y el rendimiento escolar.

En conjunto, estos aportes confirmaron que la enseñanza de la IE en contextos escolares no debía considerarse un complemento, sino un eje estructural de la formación educativa (Bisquerra, 2003, 2009; Artaraz Garagalza, 2015). Su integración sistemática en el currículo impactó positivamente no solo en el rendimiento académico (Tituaña, 2024; Nieto Carracedo et al., 2024), sino también en la calidad de las relaciones interpersonales y en la salud emocional del estudiante (Guzmán Cervantes y Alvarado Rodríguez, 2021; López et al., 2023), convirtiéndose así en un factor clave para lograr una educación verdaderamente integral.

Similitudes entre las dimensiones de la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual en el currículo escolar

El interés por estudiar las dimensiones de la inteligencia más allá de lo cognitivo ha cobrado especial relevancia en las últimas décadas. Sánchez Fletes Meraz (2010) planteó que la inteligencia espiritual emergía como un paradigma educativo integrador, capaz de articular las dimensiones emocional, cognitiva y moral del ser humano, favoreciendo la autorrealización y el sentido existencial en la educación. Años después, Fernández-Berrocal (2016) amplió este

planteamiento al señalar que la comprensión contemporánea de la inteligencia debía incluir los procesos emocionales, afectivos y motivacionales, ya que estos influyen directamente en el aprendizaje, la autorregulación y la adaptación escolar. De este modo, la educación se concibió como un proceso que debía trascender la racionalidad, incorporando la esfera emocional y espiritual para lograr una formación integral.

Toosi, Emadian, Soleymani, Mohammadi y Sadat Doustdar (2017) aportaron evidencia empírica al demostrar que las inteligencias: emocional, espiritual y educativa mantenían correlaciones positivas entre sí. Los autores destacaron que estas dimensiones conformaban un sistema interconectado que influía conjuntamente en el desarrollo personal y formativo del individuo. Afirmaron que las capacidades emocionales, como la empatía y la regulación emocional, fortalecían la vivencia espiritual consciente, mientras que la inteligencia espiritual, como adhesión a principios trascendentes, promovía una interiorización ética fundamental para el contexto educativo. Estas conclusiones sentaron las bases para comprender la interdependencia entre las inteligencias emocionales y espirituales como pilares del desarrollo humano integral.

Sharma y Upadhyaya (2018) coincidieron en que ambas inteligencias permitían el desarrollo de procesos internos que favorecían la autoconciencia, el manejo emocional efectivo y la construcción de valores trascendentes, configurando así un entorno propicio para el aprendizaje significativo. En sus hallazgos, concluyeron que la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual actuaban como facilitadores del aprendizaje, constituyendo un puente entre las dimensiones afectivas y trascendentes del desarrollo escolar. Esta conexión demostró que el cultivo de ambas inteligencias potencia tanto el bienestar emocional como la orientación ética, generando aprendizajes más duraderos y con sentido.

Turi (2020) estudió la relación entre la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual desde un enfoque empírico, subrayando que las instituciones educativas enfrentaban desafíos contemporáneos que exigían integrar dimensiones formativas más allá de lo cognitivo. En su análisis, demostró que ambas inteligencias estaban positivamente correlacionadas y que su desarrollo conjunto predecía favorablemente el rendimiento académico y el bienestar estudiantil. Introdujo además el concepto de *prosperidad académica*, el cual amplía la noción de desempeño escolar hacia una mirada holística que integra el bienestar emocional, la estabilidad espiritual, la motivación profunda y el propósito vital. También, sostuvo que estas dimensiones debían permear no solo el aula, sino también las prácticas, valores y la cultura institucional, convirtiéndose en un modelo educativo transformador.

Abdellatif (2022) abordó la inteligencia moral como una dimensión que comparte fundamentos esenciales con la inteligencia emocional y la espiritual. Definió la inteligencia moral como un conjunto de competencias que incluyen la autorregulación, la empatía, la honestidad y la responsabilidad, las cuales contribuyen a la toma de decisiones éticas y a la convivencia social equilibrada. Este autor planteó que la educación debía fomentar estas habilidades de forma transversal, promoviendo la internalización de valores que guíen el comportamiento humano. Asimismo, destacó que la inteligencia moral actúa como mediadora entre las emociones y la espiritualidad, al traducir los principios trascendentes en conductas éticas concretas dentro del contexto educativo. Su propuesta amplió la comprensión del desarrollo integral, al situar la dimensión moral como punto de convergencia entre lo emocional y lo espiritual.

Kaur (2022) concluyó que la correlación positiva entre la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual implicaba que el fortalecimiento de una de ellas favorecía directamente el

desarrollo de la otra, evidenciando una relación de reciprocidad dinámica entre ambas dimensiones. Su estudio, realizado con estudiantes universitarios, reveló que aquellos con mayores niveles de inteligencia espiritual mostraban una mayor estabilidad emocional, mejor control de impulsos y relaciones interpersonales más saludables. Además, Kaur observó que la espiritualidad, entendida como conciencia de propósito y conexión con valores trascendentes, promovía la autocomprensión y la empatía, elementos centrales para el desarrollo de la inteligencia emocional. Desde el plano educativo, la autora propuso que los programas formativos debían incluir experiencias reflexivas, prácticas de atención plena y espacios de autoconocimiento que integraran lo emocional y lo espiritual como parte del aprendizaje integral. En síntesis, sus hallazgos reforzaron la idea de que ambas inteligencias no solo estaban interrelacionadas, sino que juntas posibilitaban una formación más equilibrada, ética y consciente del individuo, alineada con los fines humanistas de la educación contemporánea.

En una línea más reciente, Dávalos Hernández (2024) analizó la relación entre la inteligencia espiritual y la neurociencia, destacando cómo ambas dimensiones incidían en la motivación intrínseca y en la consolidación de aprendizajes significativos. Desde su perspectiva, el conocimiento espiritual y emocional comparten una base neurobiológica que refuerza la autoconciencia, la regulación afectiva y el sentido de propósito en el aprendizaje. Este enfoque interdisciplinario evidenció que las experiencias espirituales y emocionales, al ser comprendidas y canalizadas pedagógicamente, pueden potenciar la creatividad, la resiliencia y la autorrealización de los estudiantes.

Razak, Wirawan, Alwi, Lukman y Jalal (2024) ofrecieron evidencia empírica reciente al demostrar que el fortalecimiento de la inteligencia espiritual, a través de estrategias como el aprendizaje experiencial, la reflexión y la atención plena (*mindfulness*), potenciaba el desarrollo

de la inteligencia emocional. Sus hallazgos indicaron que la práctica sistemática de actividades espirituales y de autoconocimiento generaba mejoras significativas en la autoconciencia, la resiliencia, la empatía y la regulación emocional. Además, los autores subrayaron que el fortalecimiento de la espiritualidad en el entorno educativo promovía un mayor compromiso con los valores universales, como la compasión y el respeto, consolidando la interdependencia funcional entre ambas inteligencias. En conjunto, sus resultados destacaron que el desarrollo espiritual no solo enriquece la esfera emocional, sino que también contribuye a un aprendizaje más ético, equilibrado y humano.

Rojas-Barraza (2024) amplió esta visión desde una perspectiva latinoamericana, destacando que la integración de la inteligencia emocional y espiritual constituye una vía esencial para el desarrollo humano integral. Planteó que ambas inteligencias comparten principios orientados a la autocomprensión, la empatía y la conciencia moral, elementos indispensables para una convivencia escolar armónica y el fortalecimiento de las competencias ciudadanas. Además, propuso que las instituciones educativas deben favorecer experiencias formativas que articulen la reflexión emocional, la práctica ética y la búsqueda de sentido trascendente, con el fin de construir comunidades educativas más humanas y comprometidas socialmente. En su propuesta, la educación deja de concebirse únicamente como un proceso de transmisión de saberes y se convierte en un espacio de transformación personal y colectiva, donde la inteligencia espiritual y emocional actúan como catalizadores del bienestar y la ciudadanía responsable.

Problema de investigación

La educación contemporánea ha ampliado su enfoque desde la instrucción cognitiva hacia la formación integral del ser humano. Delors y colaboradores (1996) presentaron su informe ante la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO

(*United Nations, Scientific and Cultural Organization*, por sus siglas en inglés). En este informe propusieron que aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser constituye la base de un aprendizaje orientado al desarrollo humano, la cooperación y la paz. Desde esta perspectiva, la IE se consolida como una competencia esencial que favorece el equilibrio personal, la convivencia escolar y la autorrealización, convirtiéndose en un componente indispensable del aprendizaje integral.

Los desafíos emocionales y sociales que enfrenta la niñez y la juventud constituyen un reto creciente para los sistemas educativos a nivel mundial. La UNESCO (2022) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2022) han advertido que el aumento del estrés, la ansiedad y la violencia en entornos escolares compromete la calidad del aprendizaje y el bienestar estudiantil. Estos organismos internacionales coinciden en que la educación del siglo XXI debe trascender el desarrollo cognitivo para incluir competencias socioemocionales que fortalezcan la empatía, la autorregulación y la convivencia. En este contexto, la educación emocional se ha convertido en un componente esencial para promover la resiliencia y el desarrollo integral desde las primeras etapas escolares.

Valdiviezo y Rivera (2022) identificaron que apenas el 3.5 % de la producción científica sobre inteligencia emocional en educación proviene de América Latina y el Caribe, lo que evidencia un rezago investigativo significativo en comparación con otras regiones. Sin embargo, los estudios disponibles muestran efectos consistentes: la educación emocional mejora el rendimiento académico, fortalece la autoestima y contribuye a la gestión del estrés del estudiantado. Los autores concluyeron que la baja representación científica de América Latina contrasta con la magnitud de los desafíos educativos de la región, donde la falta de formación

docente y de políticas sostenidas dificulta la institucionalización de la inteligencia emocional como eje curricular.

En esa misma línea, Bardales y Cabrera (2023) afirmaron que los programas de educación emocional implementados en escuelas primarias y secundarias mostraron resultados positivos en el clima escolar, la autorregulación emocional y las habilidades sociales. No obstante, concluyeron que su aplicación en los currículos educativos sigue siendo limitada debido a la falta de recursos, tiempo académico y capacitación docente. Los autores advirtieron que, sin un marco curricular estructurado, los esfuerzos en educación emocional corren el riesgo de depender de iniciativas aisladas y no sostenibles, lo que refuerza la necesidad de propuestas de integración sistemática de la IE en la educación formal.

Por otro lado, Alenezi (2024) introdujo una nueva visión al analizar la relación entre la inteligencia emocional y la inteligencia artificial (IA) en los procesos educativos. Su estudio concluyó que los sistemas de IA pueden convertirse en aliados pedagógicos al adaptar los contenidos a las necesidades emocionales y cognitivas del estudiantado, potenciando el aprendizaje personalizado. Sin embargo, el autor enfatizó los retos éticos que plantea esta integración, especialmente la privacidad emocional y el riesgo de deshumanizar la enseñanza.

Más recientemente, Otero, Condeso, Quenema, Castillo y Hernández (2025) abordaron los desafíos estructurales que enfrenta la integración de la inteligencia emocional en los currículos educativos. Su investigación de enfoque mixto concluyó que la sobrecarga de contenidos, la escasez de tiempo lectivo y las diferencias entre docentes en cuanto a la comprensión de lo que es la IE obstaculizan su implementación efectiva. Los autores sostuvieron que la mayoría de los programas educativos abordan la IE de manera fragmentada, sin una estructura transversal que la vincule con los objetivos de aprendizaje. Propusieron, por tanto, la

necesidad urgente de investigaciones empíricas que evalúen los efectos reales de la IE en el rendimiento y bienestar estudiantil, así como de formación docente especializada en estrategias pedagógicas para la educación emocional.

En el caso particular de Puerto Rico, esta problemática global adquiere dimensiones críticas. Según el Índice de Bienestar de la Niñez y Juventud 2024 del Instituto del Desarrollo de la Juventud (IDJ), 14 % de los estudiantes reportaron haber dejado de asistir a clases por sentirse inseguros en la escuela o durante su trayecto. Asimismo, más de la mitad de la población menor de 17 años (54.3 %) vive bajo el nivel de pobreza, condición que incrementa la vulnerabilidad emocional del estudiantado (Instituto del Desarrollo de la Juventud, 2024). A ello se suman los hallazgos del Boletín Estadístico de Violencia Sexual 2023, que revelan que 24 % de las víctimas de abuso sexual tienen entre 10 y 14 años. El Centro de Ayuda a Víctimas de Violación (2023) afirmó que estas cifras demuestran la exposición temprana a contextos violentos. Además, el Observatorio de Violencia de Género (2024) documentó 7,638 incidentes de violencia doméstica en el país, muchos de los cuales afectan hogares con menores, generando entornos de alta inestabilidad emocional.

Frente al panorama descrito por el Instituto del Desarrollo de la Juventud (2024) y el Centro de Ayuda a Víctimas de Violación (2023) junto al Observatorio de Violencia de Género (2024) previamente, estos indicadores reflejan un contexto social complejo que impacta directamente la salud emocional y el desarrollo psicosocial del estudiantado. En este aspecto, la escuela pasa a ser un espacio crucial para la prevención, la contención emocional y la formación en habilidades para la vida. Por tanto, integrar la educación emocional desde las etapas tempranas del proceso educativo debe convertirse en una necesidad urgente para fomentar la resiliencia, la empatía y la convivencia pacífica.

La literatura revisada evidencia vacíos significativos que justifican la pertinencia y relevancia de la presente investigación. La UNESCO (2022) subrayó que la mayoría de los programas existentes carecen de mecanismos de evaluación sistemática que permitan medir su impacto a largo plazo en el bienestar y desempeño del estudiantado. Valdiviezo y Rivera (2022) destacaron la escasa producción científica en América Latina sobre inteligencia emocional en contextos escolares, lo que limita la disponibilidad de datos comparativos y de modelos adaptados a la realidad regional. De igual modo, Bardales y Cabrera (2023) concluyeron que, aunque existen resultados positivos en la aplicación de programas de educación emocional, su implementación sigue siendo fragmentada y sin continuidad institucional. Por su parte, Otero, Condeso, Quenema, Castillo y Hernández (2025) identificaron que la falta de formación docente específica, la sobrecarga de contenidos académicos y la ausencia de estructuras curriculares transversales obstaculizan la integración efectiva de la IE en las aulas. En conjunto, estos hallazgos evidencian la necesidad de investigar la integración de la inteligencia emocional, como eje central en la formación integral del estudiante. Desde esta perspectiva, el investigador establece la necesidad de esta investigación planteada en la siguiente pregunta: ¿Cómo se integra la IE como eje en la formación integral del estudiante de K al 12, de acuerdo con la literatura existente?

Propósito del estudio

Luego del planteamiento del problema de investigación sobre la integración de la Inteligencia Emocional en el currículo escolar como eje en la formación integral del estudiante del K al 12, resulta necesario identificar nuevas maneras para estudiar su desarrollo integral. Por lo tanto, si se considera la IE como una dimensión del aprendizaje se pueden plantear posibilidades de impacto en el desempeño académico. Desde esta perspectiva, se pretendió

determinar, ¿Cómo se integra la IE como eje en la formación integral del estudiante de K al 12, de acuerdo con la literatura existente? A tales efectos, se plantearon las siguientes preguntas:

1: ¿Cuáles son las competencias clave de la Inteligencia Emocional (IE) que pueden integrarse en el currículo escolar en el nivel K al 12?

2: ¿Qué estrategias didácticas son más eficaces para incorporar la Inteligencia Emocional (IE) en el nivel K al 12?

3: ¿Qué impacto tiene la enseñanza de la Inteligencia Emocional (IE) en el rendimiento académico del estudiante del nivel K-12?

4: ¿Qué similitudes existen entre la integración de la Inteligencia Emocional y la Inteligencia Espiritual en el contexto educativo del nivel K-12?

Justificación

El presente estudio, titulado Integración de la inteligencia emocional en el currículo como eje en la formación integral del estudiante del K al 12: Revisión de literatura sistemática, surgió de la necesidad de analizar, a través de la evidencia científica disponible. De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2022), toda investigación debe justificarse mediante criterios de conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico y utilidad metodológica, de manera que su desarrollo responda a necesidades reales y contribuya al avance del conocimiento.

Conveniencia

La promulgación de la Carta Circular Núm. 010-2024-2025 por parte del Departamento de Educación de Puerto Rico representa un hecho histórico al establecer, por primera vez, la educación emocional como parte formal del currículo escolar mediante la creación del programa Salud Emocional en Acción (SEA). Esta política pública reconoce que las habilidades

emocionales son esenciales para el bienestar del estudiantado, la convivencia escolar y la creación de ambientes educativos más seguros y saludables. En este contexto, la investigación resulta conveniente, ya que permite analizar de manera sistemática la evidencia científica disponible sobre la integración de la inteligencia emocional en el currículo del nivel K–12, aportando un marco de referencia fundamentado en investigaciones previas y experiencias documentadas a nivel internacional.

Aunque la Carta Circular establece directrices claras sobre la incorporación de la educación emocional, la literatura evidencia que la efectividad de este tipo de iniciativas depende en gran medida de cómo se integran curricularmente y de la coherencia entre la política educativa, los modelos teóricos y las prácticas pedagógicas. En este sentido, la revisión sistemática permite identificar enfoques, estrategias y modelos de inteligencia emocional que han demostrado efectividad en contextos escolares comparables, lo que resulta particularmente pertinente para orientar la toma de decisiones curriculares y pedagógicas en el sistema educativo puertorriqueño.

De igual forma, la investigación es conveniente para el personal docente y los equipos directivos, quienes enfrentan el desafío de incorporar la educación emocional en un currículo caracterizado por la sobrecarga de contenidos académicos. Al sintetizar la evidencia científica sobre prácticas exitosas de integración curricular de la inteligencia emocional, el estudio ofrece insumos que pueden facilitar la implementación transversal de estas competencias sin que se perciban como un componente aislado. De esta manera, la revisión sistemática no solo responde a una necesidad académica, sino también a una demanda práctica del sistema educativo, contribuyendo a fortalecer la coherencia entre la política pública vigente, el conocimiento científico disponible y las prácticas pedagógicas implementadas en la sala de clases, con el

propósito de lograr la formación integral de los estudiantes.

Relevancia social

Desde la perspectiva social, la investigación cobra especial relevancia ante los crecientes desafíos emocionales, conductuales y sociales que afectan al estudiantado en Puerto Rico. En los últimos años, el sistema escolar ha evidenciado niveles elevados de violencia juvenil, conflictos interpersonales y una creciente necesidad de atención al bienestar emocional de los estudiantes. Adicionalmente, la Carta Circular núm. 010-2024-2025 del Departamento de Educación de Puerto Rico ratifica este reconocimiento institucional al establecer una política pública para la integración sistemática de la educación emocional desde nivel preescolar hasta duodécimo grado. Este marco normativo enfatiza la importancia de promover una cultura de respeto, empatía y autorregulación emocional como estrategia de prevención y desarrollo.

Esta realidad ubica a la escuela como un espacio necesario para la prevención, y la formación de habilidades para la vida. Por tanto, integrar la educación emocional desde las etapas tempranas del proceso educativo se vuelve una necesidad urgente para fomentar la resiliencia, la convivencia pacífica y el bienestar social. La presente investigación, ofrece evidencia útil para aportar a la toma de decisiones en el diseño de programas, políticas públicas y estrategias institucionales. Así, su impacto trasciende el ámbito académico y se proyecta hacia la construcción de ambientes escolares más humanos, seguros y emocionalmente saludables.

Implicaciones prácticas

Las implicaciones prácticas de esta revisión sistemática se centran en su potencial para ofrecer lineamientos y recomendaciones aplicables en los distintos niveles del sistema educativo. Al sintetizar los hallazgos de investigaciones empíricas y teóricas, el estudio permitirá identificar modelos de buenas prácticas, estrategias pedagógicas efectivas y que favorezcan la integración

transversal de la inteligencia emocional. Los resultados podrán servir de guía para docentes, administradores escolares y especialistas curriculares interesados en fortalecer el componente socioemocional dentro de sus instituciones. Asimismo, aportarán evidencia para la formación inicial y continua del profesorado, destacando la importancia de su rol como mediador emocional en el aula. Los resultados podrían respaldar la consolidación y mejora de programas institucionales como Salud Emocional en Acción (SEA), ofreciendo insumos basados en evidencia científica que orienten su implementación y evaluación.

Valor teórico

El valor teórico de la investigación radica en su capacidad para vincular los fundamentos conceptuales de la inteligencia emocional propuestos por autores como Salovey y Mayer (1990, 1993), Goleman (1995), CASEL (2020) y Monzó (2021), con las políticas educativas contemporáneas. Este estudio no solo puede ayudar a analizar cómo dichas teorías sustentan la integración curricular de la inteligencia emocional, sino que también ayudaría a despertar el interés del lector para examinar en qué medida la Inteligencia Emocional se refleja en los documentos normativos, estrategias y prácticas adoptadas por el sistema educativo de Puerto Rico. De esta manera, el trabajo contribuirá al fortalecimiento del cuerpo teórico sobre educación emocional y ofrecerá un marco analítico que unifica la investigación científica con la acción educativa y con la comprensión del papel de la inteligencia emocional en la formación integral del ser humano, con implicaciones tanto para la teoría educativa como para la práctica pedagógica.

Utilidad metodológica

La utilidad metodológica de esta revisión sistemática se fundamenta en que puede servir como referencia para futuras investigaciones relacionadas con la implementación y evaluación

del programa Salud Emocional en Acción (SEA) y otras iniciativas de educación emocional en el Caribe y América Latina. El estudio aplicó un diseño metodológico riguroso, basado en la recopilación, análisis y síntesis crítica de estudios relevantes, siguiendo estándares internacionales de revisión sistemática. Este enfoque permitirá identificar tendencias, vacíos de investigación y posibles líneas de acción que orienten futuras políticas y estudios empíricos. En suma, esta investigación se justifica por su pertinencia científica, su coherencia con la política educativa actual de Puerto Rico y su potencial contribución a la formación integral del estudiantado del nivel K-12.

La revisión de literatura sistemática propuesta busca integrar las perspectivas internacionales, regionales y locales con especial atención al contexto puertorriqueño. Se persigue ofrecer una visión amplia y rigurosa de cómo la inteligencia emocional puede consolidarse como eje transversal en la formación integral del estudiantado del nivel K-12. Este trabajo aspira, por tanto, a convertirse en una referencia para la toma de decisiones académicas, la formulación de políticas educativas y el fortalecimiento de una pedagogía centrada en el desarrollo humano.

Marco Conceptual

La Inteligencia Emocional (IE) ha evolucionado desde una noción psicológica hacia un constructo educativo esencial para comprender el aprendizaje, la conducta y el desarrollo humano. Los modelos teóricos desarrollados por Goleman (1995), la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020) y Monzó (2021) constituyeron los principales marcos de referencia de estudio. Cada uno, desde su enfoque particular, describe las dimensiones cognitivas, sociales y afectivas que intervienen en el aprendizaje emocional y

propone estrategias para su integración en el currículo escolar como vía para la formación integral del estudiantado.

A. Modelo de Inteligencia Emocional de Daniel Goleman (1995)

Daniel Goleman (1995) popularizó el concepto de inteligencia emocional al integrar los hallazgos de la neurociencia y la psicología del comportamiento en su obra *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Para el autor de esta teoría, la inteligencia emocional es un conjunto de competencias que determinan la forma en que las personas se perciben, se relacionan y enfrentan las exigencias de la vida cotidiana. Goleman propuso cinco competencias fundamentales: **autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales**. Estas competencias se agrupan en cinco dimensiones fundamentales que interactúan entre sí y que deben comprenderse como un sistema integral para el desarrollo humano:

Autoconciencia

La autoconciencia se refiere a la capacidad de una persona para reconocer, identificar y comprender sus propias emociones, así como su impacto en el pensamiento y el comportamiento. Incluye el conocimiento de los propios valores, metas y motivaciones. En el ámbito escolar, desarrollar esta competencia permite que los estudiantes aprendan a ponerle nombre a lo que sienten, lo cual es el primer paso para poder gestionarlo de manera adecuada. La autoconciencia también favorece la autoestima y ayuda a tomar decisiones más alineadas con las convicciones personales.

Autorregulación

La autorregulación es la habilidad para gestionar y controlar las emociones e impulsos, especialmente en situaciones desafiantes o de alta carga emocional. Incluye el manejo del estrés,

el autocontrol, la adaptabilidad, la integridad y la capacidad de demorar la gratificación. En el entorno educativo, esta competencia es crucial para prevenir reacciones impulsivas, mejorar la convivencia y promover una actitud reflexiva. Un estudiante con buena autorregulación puede enfrentar la frustración, resolver conflictos pacíficamente y adaptarse a los cambios con mayor flexibilidad.

Motivación

La motivación, en el contexto de la inteligencia emocional, implica canalizar las emociones hacia metas constructivas. Se relaciona con el entusiasmo, la iniciativa personal, el compromiso, la persistencia y la orientación al logro. Esta competencia impulsa a los estudiantes a mantenerse enfocados, superar obstáculos y perseverar ante las dificultades. Además, fomenta una motivación intrínseca que va más allá de recompensas externas, contribuyendo a una actitud positiva hacia el aprendizaje y el crecimiento personal.

Empatía

La empatía es la capacidad de reconocer, entender y compartir las emociones de los demás. Va más allá de la simpatía y supone la habilidad de ponerse en el lugar del otro sin juzgar, lo cual es fundamental para establecer relaciones humanas auténticas y respetuosas. En la escuela, la empatía permite prevenir el acoso escolar, fomentar la solidaridad y fortalecer el sentido de comunidad. Esta competencia también es esencial para el trabajo en equipo, la inclusión y la resolución de conflictos desde una perspectiva humanista.

Habilidades sociales

Esta competencia agrupa un conjunto de destrezas interpersonales necesarias para relacionarse de forma efectiva y saludable con otras personas. Incluye la comunicación asertiva, la cooperación, el liderazgo, la negociación, la influencia positiva y la resolución de conflictos.

En el contexto escolar, las habilidades sociales permiten a los estudiantes construir vínculos sanos, participar activamente en grupos, expresar sus ideas de forma clara y respetuosa, y asumir responsabilidades dentro de la comunidad educativa.

El desarrollo de estas cinco competencias no solo mejora la calidad de vida del individuo, sino que también potencia su desempeño académico, sus relaciones interpersonales y su capacidad para enfrentar los desafíos de un mundo cambiante. Desde esta perspectiva, el modelo de Goleman ofrece un marco sólido para guiar intervenciones educativas orientadas a formar estudiantes emocionalmente competentes, resilientes y socialmente responsables.

Para este teórico, desarrollar estas competencias emocionales no solo potencia el bienestar personal, sino que también es clave para el éxito en distintos ámbitos de la vida. Las personas emocionalmente inteligentes tienden a establecer relaciones más saludables, manejar con mayor eficacia situaciones de presión y tomar decisiones más equilibradas. En el contexto escolar, estas habilidades promueven una convivencia armónica, reducen los conflictos y fortalecen la resiliencia frente a los retos académicos y personales. A nivel social y profesional, contribuyen a crear comunidades más empáticas, colaborativas y cohesionadas. Goleman (1995) sostuvo que estas competencias pueden enseñarse y fortalecerse mediante una educación emocional planificada, y que su desarrollo favorece tanto el rendimiento académico como el bienestar psicológico y la cohesión social. Así, su modelo se convierte en un marco esencial para entender cómo las emociones influyen en el aprendizaje, la conducta y el desarrollo humano integral.

B. Modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2020)

El modelo CASEL representa la estructura de referencia más reconocida para la educación socioemocional a nivel internacional. Este modelo define el aprendizaje

socioemocional como el proceso mediante el cual niños y adultos adquieren y aplican los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para comprender y manejar las emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables. Este enfoque enfatiza la importancia de construir entornos de aprendizaje seguros, equitativos y enriquecedores, donde el desarrollo emocional sea tan prioritario como el cognitivo. Este modelo establece cinco competencias interrelacionadas que conforman la base de una educación emocional integral: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma responsable de decisiones.

Autoconciencia

La autoconciencia implica reconocer las propias emociones, pensamientos y valores, así como entender cómo estos influyen en el comportamiento. También, incluye la identificación precisa de las fortalezas y limitaciones personales, lo que favorece una autoimagen realista y una autoestima positiva. Por lo tanto, desarrollar esta competencia permite que los estudiantes comprendan su mundo emocional interno y actúen de manera más reflexiva y consciente.

Autorregulación

Se refiere a la capacidad de manejar eficazmente las emociones, pensamientos e impulsos en diversas situaciones. Incluye habilidades como el autocontrol, la gestión del estrés, la adaptabilidad y la perseverancia frente a los desafíos. Esta competencia es crucial para mantener la calma ante la frustración, resolver conflictos de manera constructiva y actuar de forma coherente con valores personales y normas sociales.

Conciencia social

Consiste en la habilidad para adoptar la perspectiva del otro y mostrar empatía hacia personas de diversos orígenes culturales o sociales. También implica el respeto por los demás, la

apertura a la diversidad y el sentido de justicia y pertenencia en una comunidad. Esta competencia fortalece la convivencia y promueve actitudes solidarias y tolerantes dentro y fuera de la sala de clases.

Habilidades de relación

Comprenden la capacidad para establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes, basadas en la comunicación asertiva, la cooperación, la escucha activa y la resolución efectiva de conflictos. Esta competencia incluye también la habilidad para trabajar de manera colaborativa, negociar desacuerdos de forma constructiva y ofrecer apoyo a los demás dentro de contextos sociales diversos. El desarrollo de las habilidades de relación contribuye a la creación de climas escolares positivos y colaborativos, donde el respeto mutuo, la confianza y el sentido de pertenencia favorecen interacciones interpersonales saludables. En el ámbito educativo, estas habilidades facilitan el aprendizaje conjunto y fortalecen la convivencia escolar, al promover relaciones basadas en la empatía y la responsabilidad compartida.

Toma responsable de decisiones

Implica la capacidad de tomar decisiones constructivas, éticas y seguras, considerando el bienestar propio y el de los demás. Esto supone analizar las consecuencias de las acciones, identificar alternativas, resolver dilemas éticos y asumir la responsabilidad de los actos. Esta competencia promueve una ciudadanía activa, crítica y comprometida con la comunidad.

El modelo CASEL propone una implementación sistémica en la que toda la comunidad educativa: docentes, familias y personal institucional; comparten la responsabilidad del desarrollo socioemocional del estudiantado. Numerosas investigaciones asociadas a este marco han demostrado que la enseñanza estructurada de estas competencias mejora el clima escolar, eleva el rendimiento académico y disminuye conductas de riesgo. Por ejemplo, Durlak,

Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011), en un metaanálisis de 213 estudios que incluyeron a más de 270,000 estudiantes, evidenciaron que los programas universales de aprendizaje socioemocional incrementaron el rendimiento académico en un promedio de 11 puntos percentiles, además de mejorar las habilidades sociales, las actitudes hacia la escuela y el comportamiento del alumnado. De manera similar, Cipriano, Ha, Wood, Sehgal y McCarthy (2024) demostraron que los programas SEL universales aplicados en escuelas de Estados Unidos impactan positivamente el rendimiento académico, fortalecen el funcionamiento escolar y promueven un clima educativo más seguro, colaborativo y orientado al bienestar integral.

C. Enfoque pedagógico de Monzó (2021)

El enfoque de Monzó (2021) constituye una aportación contemporánea a la educación emocional, al integrar principios de la psicología emocional con hallazgos de la neuroeducación. Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional puede potenciarse a través del conocimiento del funcionamiento cerebral, la plasticidad neuronal y la aplicación de estrategias pedagógicas que estimulen el autoconocimiento y la autorregulación emocional. Asimismo, el autor destaca que las emociones influyen de manera directa en procesos cognitivos fundamentales como la atención, la memoria y la motivación, por lo que su adecuada gestión resulta clave para favorecer aprendizajes significativos en el contexto escolar.

Este teórico propuso un modelo transversal de educación emocional, es decir, que no se limite a una asignatura específica, sino que impregne todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, define cuatro dimensiones clave para el desarrollo de la inteligencia emocional en contextos educativos: identificación emocional, comprensión emocional, expresión emocional adecuada y regulación emocional. Monzó (2021) sostiene que el trabajo sistemático de estas dimensiones permite al estudiantado reconocer y comprender sus propias emociones y las de los

demás, expresarlas de forma adecuada y regularlas de manera consciente, contribuyendo así a su bienestar emocional y a una convivencia escolar más positiva.

Identificación emocional

Esta dimensión implica que el estudiante aprenda a reconocer y poner nombre a lo que siente. Según Monzó (2021), muchas dificultades emocionales surgen porque las personas no saben distinguir entre distintos estados emocionales, como tristeza, frustración o ansiedad. En el ámbito escolar, fomentar esta habilidad ayuda al alumno a tomar conciencia de su mundo interior, mejorar su autoconocimiento y desarrollar un lenguaje emocional más preciso. Además, la identificación emocional constituye la base para el desarrollo de otras competencias emocionales, ya que solo es posible regular y expresar adecuadamente aquellas emociones que han sido previamente reconocidas de manera consciente.

Comprensión emocional

Una vez identificadas las emociones, es necesario entender de dónde provienen, por qué surgen y cómo se conectan con las experiencias, pensamientos y valores personales. Esta dimensión promueve una reflexión profunda que permite al estudiante contextualizar sus emociones, evitando reacciones impulsivas y facilitando respuestas más adaptativas ante diversas situaciones escolares y sociales. Monzó (2021) señala que la comprensión emocional favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la autorreflexión, al permitir que el estudiante interprete sus emociones como señales que orientan la toma de decisiones y la conducta en contextos educativos y sociales.

Expresión emocional adecuada

Expresar lo que se siente de forma respetuosa y clara es esencial para la convivencia y la salud mental. Monzó (2021) enfatizó que reprimir o distorsionar las emociones puede generar

tensiones internas o conflictos con los demás. En cambio, una expresión emocional ajustada favorece el desarrollo de habilidades comunicativas, mejora las relaciones interpersonales y fortalece el clima escolar.

Regulación emocional

Esta dimensión se refiere a la capacidad de manejar las emociones de forma saludable, especialmente aquellas que resultan intensas o difíciles, como la ira, el miedo o la frustración. Según el teórico, una adecuada autorregulación no significa reprimir lo que se siente, sino canalizarlo de manera consciente y constructiva. En contextos educativos, esta competencia ayuda a reducir los comportamientos disruptivos, mejorar la concentración y potenciar la resiliencia ante los desafíos escolares.

Monzó (2021) destacó que estas dimensiones se desarrollan más eficazmente en entornos escolares emocionalmente seguros, donde el error se conciba como una oportunidad de aprendizaje, y donde los docentes tengan la capacidad de ser modelos de la gestión emocional positiva. Además, recomienda el uso de metodologías activas, colaborativas y reflexivas como el trabajo en grupo, la dramatización o los círculos de diálogo, para favorecer una educación emocional significativa y duradera. Este enfoque promueve una integración equilibrada entre los aspectos cognitivos y afectivos del desarrollo humano, asumiendo que el aprendizaje real ocurre cuando el estudiante se siente escuchado, comprendido y emocionalmente acompañado. En consecuencia, el modelo de Monzó no solo proporciona herramientas prácticas para la sala de clases, sino que también invita a una transformación profunda de la cultura escolar.

Síntesis

En síntesis, los modelos de Goleman, CASEL (2020) y Monzó (2021) coinciden en que la inteligencia emocional es una competencia que puede ser aprendida y transformadora. Cada

enfoque aporta una dimensión complementaria: Goleman (1995) introduce una perspectiva individual y funcional al destacar cinco competencias clave: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales que permiten a las personas reconocer sus emociones, controlarlas, establecer metas significativas, comprender a los demás y relacionarse eficazmente. Estas habilidades no solo mejoran el bienestar personal, sino también el desempeño académico y social, al favorecer la resolución de conflictos, la comunicación efectiva y el liderazgo positivo.

Por su parte, el modelo CASEL (2020) brinda una estructura institucional para su implementación curricular, articulando dichas competencias de forma sistémica en toda la comunidad educativa. Monzó (2021) por su parte, ofrece una visión neuroeducativa y transversal que subraya la importancia de desarrollar las emociones desde una comprensión del funcionamiento cerebral y a través de experiencias educativas emocionalmente seguras. Con base en estos fundamentos, la presente revisión sistemática se apoya en la premisa de que integrar la inteligencia emocional en el currículo escolar contribuye de manera decisiva al desarrollo integral del estudiantado del nivel K-12.

El diagrama del marco teórico que se presenta a continuación permite visualizar cómo los modelos propuestos por Goleman (1995), Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020) y Monzó (2021) convergen en una comprensión amplia, actualizada y complementaria sobre la Inteligencia Emocional (IE) en el ámbito educativo. A través de esta articulación, se construye un marco conceptual sólido que sustenta la pregunta de investigación: ¿Cómo se integra la Inteligencia Emocional como eje en la formación integral del estudiante de K al 12, de acuerdo con la literatura existente?

Desde una perspectiva fundacional, Daniel Goleman (1995) introdujo un modelo de inteligencia emocional basado en cinco competencias clave: autoconciencia, autorregulación,

motivación, empatía y habilidades sociales. Su propuesta, basada en la neurociencia y la psicología del comportamiento, planteó que el desarrollo emocional influye directamente en la manera en que las personas se relacionan consigo mismas, con los demás y con su entorno. Este modelo ha sido ampliamente reconocido por vincular la IE con el éxito académico, la salud mental, el liderazgo y la convivencia social. Goleman (1995) también propuso que estas competencias pueden enseñarse en contextos educativos, siempre que haya un abordaje estructurado y consciente.

Para el desarrollo de una propuesta pedagógica más sistematizada, el modelo CASEL (2020) adoptó el legado de Goleman y lo convirtió en un marco educativo práctico, operacional y aplicable al currículo escolar. Las cinco competencias que propuso-autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma responsable de decisiones- se integran en una estructura que contempla el desarrollo cognitivo, afectivo y conductual del estudiantado. CASEL (2020) enfatizó la necesidad de una implementación sistémica, donde toda la comunidad educativa (docentes, familias y estudiantes) comparta la responsabilidad del aprendizaje socioemocional.

Por su parte, Monzó (2021) complementó estas aproximaciones desde una visión neuroeducativa. Su enfoque incorporó hallazgos sobre el funcionamiento cerebral y la neuroplasticidad para explicar cómo las emociones afectan directamente la atención, la memoria y la motivación. A partir de ello, propuso cuatro dimensiones fundamentales para educar las emociones: identificación, comprensión, expresión adecuada y regulación emocional. Estas dimensiones no solo promueven el autoconocimiento y la gestión emocional, sino que también invitan a crear ambientes emocionalmente seguros y libres de juicio, donde los estudiantes puedan explorar y regular sus emociones como parte de su aprendizaje. La propuesta de Monzó

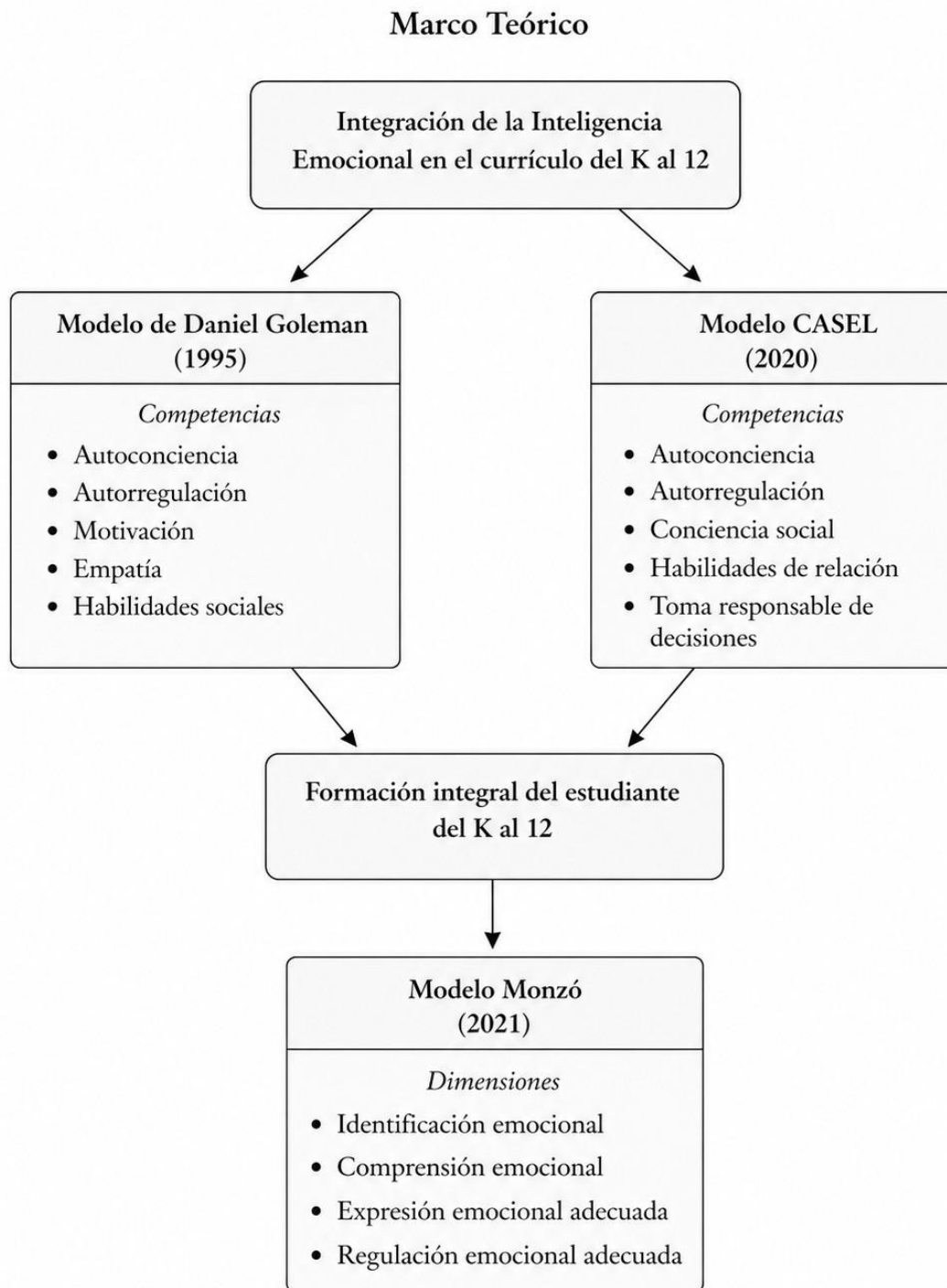
destacó el carácter transversal de la IE, sugiriendo que debe permear todo el proceso educativo y no limitarse a una asignatura.

La integración de estos tres modelos en un mismo marco teórico no genera contradicciones, sino que revela una evolución teórica coherente. Goleman (1995) proporciona los fundamentos sobre las competencias emocionales individuales; CASEL (2020) organiza estas competencias en un sistema pedagógico aplicable y medible; y Monzó (2021) amplía este sistema al nivel neurobiológico y metodológico, conectando el bienestar emocional con los procesos de aprendizaje. En conjunto, estos modelos sostienen que la inteligencia emocional no es un complemento opcional, sino un eje estructural para la formación integral del estudiantado, especialmente en los niveles de educación K-12, donde se sientan las bases del desarrollo social y académico.

En síntesis, el marco teórico compuesto por los enfoques de Goleman (1995), CASEL (2020) y Monzó (2021) proporciona una base comprensiva, multidimensional y aplicable para abordar la pregunta de investigación. La convergencia de estos tres modelos permite explorar cómo se está integrando la inteligencia emocional en la educación desde un enfoque científico, curricular y pedagógico, y cómo dicha integración puede contribuir de forma decisiva al desarrollo integral del estudiantado.

Figura 1

Marco Teórico



Definiciones conceptuales y operacionales de las variables:

De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2022), toda investigación requiere definir con precisión las variables o constructos que constituyen el objeto de estudio. Estas definiciones pueden ser de tipo conceptual u operacional. La definición conceptual expresa el significado teórico de una variable y delimita su esencia, mientras que la definición operacional traduce dicho concepto en indicadores observables o medibles que permitan identificar su presencia o nivel de manifestación en la realidad. En el contexto de una revisión sistemática de literatura, las variables se operacionalizan a través de los criterios de búsqueda, selección, análisis y codificación de los estudios revisados. En esta investigación, las variables derivan del título del estudio: La integración de la Inteligencia Emocional (IE) en el currículo como eje en la formación integral del estudiante. A continuación, se presentan las definiciones conceptuales y operacionales correspondientes a cada una de las variables.

1. Integración de la Inteligencia Emocional en el currículo K-12

Definición Conceptual - Proceso que ocurre cuando las competencias socioemocionales se enseñan de manera explícita, secuencial y activa, y se incorporan en las prácticas pedagógicas. Implica que el docente adopta un enfoque sistémico donde el aprendizaje socioemocional forma parte estructural del currículo y no una intervención aislada (CASEL (2020)).

Definición operacional - En esta revisión sistemática de literatura se midió la variable Integración de la Inteligencia Emocional a través del análisis comparativo de estudios sobre las competencias, estrategias e impacto de la inteligencia en el currículo de K-12. Se elaboró una matriz de extracción de datos que permitió identificar cómo cada estudio operacionaliza la IE y qué dimensiones contempla.

2. Formación Integral del Estudiante K–12

Definición Conceptual - Según Monzó (2021), la formación integral se logra cuando la educación emocional se integra de manera intencional al currículo, fortaleciendo la identidad, el bienestar y la convivencia escolar. Este enfoque reconoce que el desarrollo académico está intrínsecamente vinculado al desarrollo emocional y social del estudiante.

Definición Operacional - Se identificó en artículos que presenten las competencias relacionadas a las dimensiones cognitiva, emocional y social del estudiante como efectos de la educación emocional integrada en el currículo k-12.

3. Competencias Claves de la Inteligencia Emocional integradas en el currículo escolar k-12

Definición Conceptual - Goleman (1995) define las competencias de la inteligencia emocional como autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

Definición Operacional - Se incluyeron artículos que presenten destrezas y habilidades que permiten reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas, favoreciendo el aprendizaje y la convivencia escolar.

Se operacionalizó a través de estudios revisados donde se identificó indicadores observables en cinco dimensiones: autoconciencia emocional, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales integras en el currículo K-12

4. Estrategias Didácticas eficaces de la Inteligencia Emocional integradas en el currículo k - 12

Definición Conceptual - Conjunto de acciones planificadas e intencionales que el docente diseña y organiza para mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo la construcción significativa del conocimiento en el contexto escolar. Constituyen mecanismos de intervención educativa que orientan la interacción entre docente, estudiante y contenido,

articulando objetivos, actividades y recursos en función del desarrollo integral del alumno (Coll, 1991)

Definición Operacional - Esta variable se identificó en artículos que informaron sobre las acciones, métodos, técnicas y recursos planificados conscientemente por los maestros para facilitar el desarrollo emocional y alcanzar los objetivos educativos de los estudiantes en el nivel educativo K-12.

5. Impacto de la enseñanza de la Inteligencia Emocional en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel k-12

Definición Conceptual - CASEL (2020) sostiene que el impacto de la enseñanza de la Inteligencia Emocional en el rendimiento académico de los estudiantes se evidencia en mejoras en el clima escolar, en la calidad de las relaciones maestro–estudiante y en el compromiso académico. Estos efectos constituyen indicadores observables de la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico.

Definición Operacional - Se operacionalizó mediante la relación entre la implementación de programas o estrategias de IE expresada en actividades, sesiones y competencias emocionales desarrolladas y los indicadores de desempeño escolar, tales como calificaciones, resultados en pruebas estandarizadas, asistencia, participación y cumplimiento de tareas. El impacto se evidencia mediante mejoras observables en cualquiera de estos indicadores tras la exposición a la enseñanza emocional.

6. Similitudes entre la integración de la Inteligencia Emocional e Inteligencia Espiritual en el Contexto Educativo nivel K-12

Definición Conceptual - Capacidades y valores compartidos que ambas inteligencias promueven, tales como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la toma de decisiones

éticas y el desarrollo de un sentido de propósito. Ambas inteligencias aportan al desarrollo integral del estudiante mediante la promoción de relaciones interpersonales positivas, la reflexión personal y la conexión significativa entre el aprendizaje, los valores y el bienestar emocional y espiritual (Musa, Arifin, Sukmawati, Zulkifli & Mahendika, 2023).

Definición Operacional - Se operacionalizó como el conjunto de competencias, actitudes y comportamientos compartidos por ambas inteligencias que se desarrollan en los estudiantes y que pueden observarse en prácticas de aula, actividades curriculares, interacciones sociales y resultados formativos. Estas similitudes se miden mediante dimensiones comunes (autoconciencia, autorregulación, empatía, valores, propósito y relaciones positivas), evidenciadas a través de conductas, actividades escolares, reflexiones y desempeños demostrados por los estudiantes en el entorno educativo K–12.

Términos del estudio:

1. Currículo Escolar del K al 12

El currículo escolar del nivel K–12 se concibe como el conjunto organizado y articulado de objetivos, contenidos, competencias, estándares y experiencias de aprendizaje que estructuran el proceso educativo desde kindergarten hasta duodécimo grado dentro del sistema público de enseñanza. En el contexto de Puerto Rico, este se fundamenta en la Ley Núm. 85-2018, Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, la cual establece que el sistema educativo debe garantizar una formación integral orientada al desarrollo académico, personal y social del estudiante (Gobierno de Puerto Rico, 2018). A su vez, el Marco Curricular del Departamento de Educación de Puerto Rico (2021) define el currículo como el instrumento pedagógico que organiza los procesos de enseñanza y aprendizaje, alineando estándares, expectativas académicas, estrategias metodológicas y evaluación para asegurar la coherencia formativa en todos los niveles K–12.

2. Estudiantes del K al 12

Se entenderá por estudiantes del nivel K-12 a los niños, niñas y adolescentes que están matriculados en el sistema público de enseñanza de Puerto Rico, desde el nivel de Kindergarten hasta el duodécimo grado. Este grupo comprende estudiantes cuyas edades oscilan, generalmente, entre los 5 y los 18 años, y que se distribuyen en tres niveles educativos: primario (K-5), intermedio (6-8) y superior (9-12), según la estructura organizativa vigente del Departamento de Educación de Puerto Rico (Carta Circular Núm. 03-2018-2019, p. 1

3. Contexto educativo K–12

El contexto educativo se entiende como el entorno institucional, pedagógico y sociocultural en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del sistema público de Puerto Rico. Conforme a la Ley Núm. 85-2018, el sistema educativo se organiza para garantizar una formación integral que atienda las dimensiones académica, personal y social del estudiante (Gobierno de Puerto Rico, 2018). A su vez, el Marco Curricular del Departamento de Educación de Puerto Rico (2021) establece que el proceso educativo ocurre dentro de un marco estructurado por estándares académicos, estrategias pedagógicas, recursos institucionales y condiciones organizacionales que orientan la práctica docente y el desarrollo estudiantil en los niveles K–12.

Capítulo II.

Método

El propósito de esta investigación fue identificar cómo se integra la Inteligencia Emocional (IE) como eje en la formación integral del estudiante de K al 12. En este capítulo se describe el diseño de investigación y la metodología utilizada. Además, se presenta el procedimiento para establecer la búsqueda de artículos de investigación relacionados con el tema bajo estudio. Por último, se establece la metodología utilizada para analizar la información recopilada.

Diseño de la Investigación

La investigación cualitativa se concibe como un medio idóneo para explorar significados, percepciones y experiencias que las personas atribuyen a fenómenos sociales. Por ello, autores como Patton (2002) y Creswell (2009) coincidieron en que este tipo de diseño privilegia el análisis contextualizado de narrativas y patrones interpretativos por encima de la cuantificación estadística. A su vez, Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2014) afirmaron que la investigación cualitativa es un proceso inductivo y flexible, donde las teorías emergen del análisis y la interpretación, características que resultan especialmente pertinentes para el estudio de la inteligencia emocional en contextos educativos reales. Este tipo de diseño utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. El investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos como la observación no estructurada, revisión de documentos, discusión en grupos o procesos de introspección.

La literatura contemporánea continúa resaltando la pertinencia del enfoque cualitativo para el estudio de fenómenos complejos. Moser y Korstjens (2017) afirmaron que este tipo de investigación es particularmente útil cuando se abordan temas con múltiples dimensiones emocionales, sociales, culturales y educativas, lo cual coincide plenamente con las características del fenómeno explorado en esta disertación. Del mismo modo, Denzin y Lincoln (2018) ampliaron esta perspectiva al destacar el carácter reflexivo de la investigación cualitativa y el papel del investigador como instrumento de interpretación, lo que aporta riqueza y profundidad analítica al proceso investigativo. Además, Nassaji (2020) resaltó que las revisiones cualitativas son esenciales para comprender fenómenos educativos contemporáneos que exigen una mirada holística y contextualizada.

En coherencia con estos fundamentos teóricos, el diseño de investigación utilizado en este estudio se fundamentó en un enfoque cualitativo articulado mediante una metodología de Revisión de Literatura Sistemática (RLS). Este diseño y metodología fueron seleccionados para responder de forma rigurosa, ordenada y transparente a la pregunta central: ¿Cómo se integra la Inteligencia Emocional (IE) como eje en la formación integral del estudiante de K–12? Esta selección, tanto de diseño como de metodología, permitió recopilar, examinar y sintetizar evidencia empírica y teórica relevante, favoreciendo una interpretación profunda del fenómeno estudiado. Por estas razones, la integración de una RLS dentro de un enfoque cualitativo resulta particularmente pertinente para analizar la manera en que la inteligencia emocional se ha incorporado al currículo a través de distintas prácticas pedagógicas y modelos de implementación.

Metodología

La metodología de esta investigación fue la Revisión de Literatura Sistemática (RLS). Esta constituye el pilar metodológico de este estudio, ya que permitió organizar la evidencia existente a partir de criterios predefinidos y procedimientos replicables. Desde los aportes de Denzin y Lincoln (1994), se reconoció que el análisis sistemático de literatura debe estar acompañado por procesos interpretativos que permitan contextualizar los hallazgos dentro de marcos conceptuales amplios. Posteriormente, Creswell (2009) y Merriam (2009) destacaron que las revisiones sistemáticas son procesos dinámicos que facilitan la identificación de vacíos, la organización del conocimiento y la consolidación de fundamentos teóricos sólidos. Adicionalmente, Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, y El Grupo Prisma (2009) subrayaron que este tipo de revisión permite resolver inconsistencias presentes en estudios previos y mejorar la confiabilidad de las conclusiones que se derivan de la evidencia disponible.

En su conjunto, estas perspectivas justifican la selección de la RLS como la estrategia metodológica más adecuada para examinar un tema multidimensional como la integración de la inteligencia emocional en el currículo K–12. Higgins & Green (2008) argumentaron que el desarrollo formal de las RLS se fortaleció significativamente con el Cochrane Handbook, que define estas revisiones como procesos orientados a identificar, evaluar y sintetizar estudios empíricos mediante métodos explícitos y sistemáticos. A partir de ello, el protocolo PRISMA proporcionó lineamientos precisos para documentar las etapas de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de literatura, garantizando transparencia y reproducibilidad (Higgins & Green, 2011; Liberati, Altman, Tetzlaff, Mulrow, Gøtzsche, Ioannidis, & Moher, D. 2009).

Bajo estas consideraciones metodológicas, la presente investigación utilizó la RLS para identificar estudios relevantes, analizar sus aportaciones, reconocer lagunas teóricas y

metodológicas, y establecer bases sólidas que apoyen propuestas futuras de integración curricular. Se emplearon estrategias de búsqueda exhaustivas en bases de datos académicas, combinando palabras clave, operadores booleanos y criterios específicos de delimitación, todo ello documentado rigurosamente conforme a PRISMA. El proceso de extracción y síntesis de información siguió las pautas APA JARS, lo cual permitió identificar patrones recurrentes, tendencias emergentes y elementos críticos en la literatura sobre inteligencia emocional en K–12. Además, se incluyeron artículos arbitrados, tesis doctorales, disertaciones y estudios empíricos provenientes de diversos contextos culturales y geográficos, lo que favorece una comprensión amplia del tema. La aplicación rigurosa de este procedimiento permitió construir una narrativa informada y crítica que ofrece aportaciones valiosas tanto para el sistema educativo puertorriqueño como para otros contextos internacionales interesados en fortalecer la formación integral del estudiantado mediante la inteligencia emocional.

En esta investigación, se adoptó el protocolo PRISMA para asegurar la trazabilidad del proceso documental, mientras que la herramienta GRADE La herramienta GRADE (*Grading of Recommendations, Assessment, Development and Evaluation*, por sus siglas en inglés) fue utilizada para evaluar la calidad (o certeza) de la evidencia científica. Este protocolo permitió clasificar la evidencia según su nivel de confianza. Además, facilitó organizar los hallazgos de manera estructurada, facilitando una comprensión más precisa del estado del conocimiento sobre la inteligencia emocional en los niveles educativos K–12.

El protocolo PRISMA es una guía basada en evidencia que tiene como propósito fortalecer la transparencia, la calidad y la exhaustividad en la presentación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. Esta herramienta fue desarrollada para ayudar a los autores a describir de manera clara y estructurada cada etapa del proceso de revisión, asegurando la

adecuada documentación de los criterios utilizados para la selección e inclusión de estudios. Al emplearse, promueve la reproducibilidad del procedimiento y facilita la evaluación crítica de la metodología empleada, ya que detalla explícitamente los pasos realizados. PRISMA incorpora además un diagrama de flujo que ilustra visualmente el proceso de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de los estudios, e integra un enfoque centrado en la claridad (Page, Matthew J., McKenzie, Joanne E., Bossuyt, Patrick M., Boutron, Isabelle, Hoffmann, Tammy C., Mulrow, Cynthia D., Shamseer, Larissa, Tetzlaff, Jennifer M., Akl, Elie A., Brennan, Shannon E., Chou, Roger, Glanville, Julie, Grimshaw, Jeremy M., Hróbjartsson, Asbjørn, Lalu, Manoj M., Li, Tianjing, Loder, Elizabeth W., Mayo-Wilson, Evan, McDonald, Steve, McGuinness, Luke A., Stewart, Lesley A., Thomas, James, Tricco, Andrea C., Welch, Vivian A., Whiting, Penny, y Moher, David. (2021)

Procedimiento

Con el fin de identificar estudios relevantes relacionados con la integración de la Inteligencia Emocional en la formación integral de los estudiantes del K–12, se desarrolló una estrategia de búsqueda sistemática y estructurada que abarcó diversas bases de datos especializadas en ciencias de la educación e investigación educativa. Las búsquedas se llevaron a cabo en cuatro bases de datos electrónicas académicas reconocidas: *Elton B. Stephens Company* (EBSCO, por sus siglas en inglés), *Education Resources Information Center* (ERIC, por sus siglas en inglés), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO, por sus siglas en inglés) y Dialnet. Estas bases de datos fueron seleccionadas por su amplia cobertura en literatura científica relacionada con la educación, e investigación, garantizando así la pertinencia y diversidad temática de los estudios recuperados.

Estas fuentes responden a procesos por pares en las áreas de educación, psicología educativa y desarrollo socioemocional. El proceso de búsqueda incluyó términos controlados y palabras clave relevantes en español e inglés, combinados mediante operadores booleanos, reflejando las principales dimensiones centrales de esta revisión. Se aplicaron filtros uniformes en todas las plataformas, limitando los resultados a publicaciones realizadas entre 2016 y 2026, en idioma inglés o español, y con disponibilidad de texto completo. Estas restricciones fueron definidas para asegurar la actualidad, la accesibilidad y la relevancia del material revisado en relación con los contextos educativos contemporáneos.

Cada búsqueda se efectuó de forma manual, sin recurrir a herramientas automatizadas o sistemas de cribado asistidos por Inteligencia Artificial. Los resultados obtenidos fueron organizados y gestionados mediante una matriz en Microsoft Word, permitiendo clasificar, comparar y seleccionar los estudios que cumplieran con los criterios e inclusión previamente establecidos. Esta estrategia de búsqueda garantizó la exhaustividad, transparencia, reproducibilidad y el rigor metodológico requeridos para una revisión sistemática de calidad. Para aplicar la estrategia de búsqueda definida, las cadenas fueron introducidas directamente en los motores de búsqueda avanzados de cada plataforma, manteniendo la coherencia en el uso de comillas para términos compuestos y la combinación de conceptos mediante operadores booleanos. Se aplicó una estrategia de búsqueda consistente en todas las bases de datos, utilizando las mismas combinaciones de términos en cada una de ellas. En caso de requerirse, se realizaron ajustes menores en la sintaxis o en los campos de búsqueda, de acuerdo con las particularidades de cada plataforma, sin alterar el contenido conceptual de la búsqueda. La estrategia no incluyó el uso de herramientas automatizadas ni de inteligencia artificial para el cribado o la selección de resultados.

Tabla 1

Palabras claves y operadores booleanos por categorías de investigación

Categorías de investigación	Palabras claves y operadores booleanos
Competencias clave de la inteligencia emocional para integrar en el currículo K-12	Competencias clave AND Inteligencia Emocional AND currículo escolar AND nivel K-12 Inteligencia emocional AND currículo K al 12 Inteligencia emocional AND currículo escolar
Estrategias didácticas eficaces para incorporar en el nivel K-12	Estrategias didácticas eficaces AND Inteligencia Emocional AND nivel K-12 Estrategias didácticas AND Inteligencia emocional AND nivel K al 12 Estrategias didácticas AND Inteligencia emocional
Impacto de la enseñanza de la Inteligencia Emocional en el rendimiento académico, nivel K-12	Impacto OR Influencia AND enseñanza AND Inteligencia Emocional AND rendimiento académico AND nivel K-12 Impacto OR Influencia AND Inteligencia emocional AND rendimiento académico Inteligencia emocional AND Rendimiento académico
Similitudes entre la Inteligencia Emocional e Inteligencia Espiritual en el contexto educativo K-12	Similitudes OR Relación AND Inteligencia Emocional AND Inteligencia Espiritual AND contexto educativo AND Nivel K-12 Inteligencia emocional AND inteligencia Espiritual AND nivel k-12 Inteligencia emocional AND inteligencia espiritual AND contexto educativo

Tabla 2*Keywords and Boolean operators by research categories*

Research categories	keywords and booleans operators
Key emotional intelligence competencies to integrate into the K-12 curriculum	Key Competencies AND Emotional Intelligence AND School Curriculum OR scholar curriculum AND K-12 level
	Emotional Intelligence AND school curriculum OR scholar curriculum K-12 level
	Emotional Intelligence AND School Curriculum OR scholar curriculum
Effective teaching strategies to incorporate at the K-12 level	Effective teaching strategies AND Emotional Intelligence AND K-12 level
	Teaching strategies AND Emotional intelligence AND K-12 level
	Teaching strategies AND Emotional intelligence
Impact of Emotional Intelligence teaching on academic performance, K-12 level	Impact OR Influence AND Teaching AND Emotional Intelligence AND Academic Performance AND K-12 Level
	Impact OR Influence AND Emotional Intelligence AND Academic Performance
	Emotional Intelligence AND Academic Performance
Similarities between Emotional Intelligence and Spiritual Intelligence in the K-12 educational context	Similarities OR Relationship AND Emotional Intelligence AND Spiritual Intelligence AND Educational Context AND K-12 Level
	Emotional Intelligence AND Spiritual Intelligence AND K-12 Level
	Emotional Intelligence AND Spiritual Intelligence AND Educational Context

La combinación de términos clave y operadores booleanos permitió diseñar una estrategia de búsqueda exhaustiva, sensible y específica, acorde con los objetivos de esta revisión sobre cómo se integra la (IE) como eje en la formación integral del estudiante de K a 12. Este método aseguró la localización de estudios relevantes sobre la formación integral del estudiante, competencias claves de la inteligencia emocional, estrategias didácticas, impacto de la inteligencia emocional en la enseñanza, rendimiento académico y la inteligencia espiritual en el contexto educativo vinculadas a la incorporación de la IE en la educación básica y secundaria. La aplicación consistente de dicha estrategia en las distintas bases de datos consultadas reforzó la transparencia, la reproducibilidad y el rigor metodológico en la selección de la literatura científica.

La búsqueda y el proceso de selección se realizaron de forma sistemática en cinco bases de datos académicas, siguiendo las directrices del modelo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), que establece un marco para la identificación, el cribado, la evaluación de elegibilidad y la inclusión de estudios en revisiones sistemáticas. Este enfoque promueve la transparencia, la trazabilidad y la minimización del sesgo en la selección de evidencia, como señalan Moher et al. (2009) y su actualización en Page et al. (2021). En cada base de datos se llevó a cabo primero una búsqueda amplia en español e inglés con descriptores combinados mediante los operadores booleanos AND y OR, seguida de una segunda búsqueda aplicando filtros uniformes: texto completo disponible, revisión por pares, publicaciones entre 2016 y 2026, e idioma español o inglés. Durante el cribado se examinó el resumen de cada documento para valorar su pertinencia inicial; los trabajos cuyo abstracto indicaba una contribución relevante fueron revisados en su totalidad para confirmar su relevancia, calidad

metodológica y aporte teórico o práctico respecto a la integración de la Inteligencia Emocional en la formación integral del alumnado K–12.

Criterios de inclusión y exclusión

Se establecieron criterios precisos de inclusión y exclusión para asegurar que los estudios seleccionados fueran pertinentes, actuales y alineados con los objetivos de la investigación. Estos criterios buscaron optimizar la relevancia y aplicabilidad de los resultados, permitiendo un análisis riguroso y detallado de la literatura disponible.

Criterios de inclusión

Se definieron criterios de inclusión para asegurar la selección exclusiva de estudios alineados con los requisitos temáticos, metodológicos y contextuales de esta revisión sobre la integración de la Inteligencia Emocional (IE) como eje en la formación integral del estudiante K–12. En cuanto al periodo, se consideraron artículos publicados en los diez años previos (2016–2026) para captar enfoques y prácticas actuales de IE en educación básica y secundaria. Respecto al idioma, se incluyeron trabajos en inglés y español para garantizar un acceso amplio a la evidencia. En cuanto al diseño, se admitieron investigaciones empíricas cuantitativas, cualitativas y de métodos mixtos, además de revisiones sistemáticas, metaanálisis, estudios de caso, revisiones narrativas, artículos originales y estudios exploratorios sobre programas, estrategias y evaluaciones de IE en el nivel educativo K–12, con el fin de integrar diversas metodologías y perspectivas. Sobre el escenario, se incluyeron exclusivamente estudios realizados en entornos escolares (colegios y centros K–12) para preservar la relevancia educativa. La población de interés comprendió docentes, estudiantes K–12 y, cuando procediera, directivos o familias, orientada a evaluar cómo la IE impacta en los procesos de enseñanza aprendizaje y en el desarrollo integral del alumnado. Temáticamente, se seleccionaron estudios

que abordaran la formación integral del estudiante, competencias claves de la inteligencia emocional, estrategias didácticas, impacto de la inteligencia emocional en la enseñanza, rendimiento académico y la inteligencia espiritual implementación de la IE como eje curricular, el desarrollo de competencias socioemocionales, barreras organizacionales y pedagógicas para su integración, y el efecto de la IE en el rendimiento, bienestar y habilidades socioemocionales en el contexto educativo vinculadas a la incorporación de la IE en la educación básica y secundaria. Finalmente, se requirió disponibilidad de texto completo para permitir un análisis detallado de metodología y resultados.

Criterios de exclusión

Para garantizar la pertinencia y la calidad metodológica en la revisión sobre la integración de la Inteligencia Emocional (IE) como eje en la formación integral K–12 se establecieron criterios de exclusión complementarios. En cuanto al tipo de documento, se excluyeron artículos de opinión, editoriales, cartas, ensayos y comentarios que no cumplieran estándares metodológicos propios de una revisión sistemática. Se eliminaron investigaciones realizadas fuera del ámbito escolar (por ejemplo, en entornos clínicos, laborales o comunitarios) salvo cuando incluyeran componentes educativos aplicables a K–12. Asimismo, se excluyeron trabajos cuya población objetivo fueran profesionales o estudiantes de disciplinas distintas a la educación K–12, para mantener la especificidad del análisis.

Temáticamente, se descartaron estudios que, aunque relacionados con emoción o bienestar, no abordaran la implementación, evaluación o implicaciones pedagógicas de la IE en contextos escolares. También, se rechazaron resúmenes de congresos, tesis no publicadas o documentos con acceso restringido por carecer de texto completo. Finalmente, se excluyeron estudios con baja calidad metodológica (sesgo importante, datos insuficientes o diseños

inapropiados, evaluados mediante herramientas de crítica), así como trabajos redundantes cuyos resultados ya estuvieran publicados dentro del periodo establecido, para evitar duplicaciones.

Procedimiento

El proceso de búsqueda y selección de literatura se llevó a cabo de manera sistemática en cinco bases de datos académicas previamente seleccionadas: EBSCO, ERIC, SCIELO y DIALNET. Se siguieron los lineamientos del modelo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta Analyses*), el cual establece un marco estructurado para la identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de estudios en revisiones sistemáticas. Este modelo promueve la transparencia, la trazabilidad y la reducción del sesgo en la selección de evidencia científica, tal como señalan Moher y colaboradores (2009) y su actualización posterior en Page y colaboradores (2021). En coherencia con este enfoque metodológico, el procedimiento se organizó de manera secuencial y uniforme en cada una de las bases consultadas, garantizando consistencia en los criterios aplicados.

La estrategia de búsqueda se estructuró a partir de cuatro categorías centrales derivadas de las preguntas de investigación. Estas categorías fueron: 1) competencias clave de la inteligencia emocional para integrar en el currículo K 12; 2) estrategias didácticas eficaces para incorporar en el nivel K 12; 3) impacto de la enseñanza de la inteligencia emocional en el rendimiento académico en el nivel K 12; y 4) similitudes entre la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual en el contexto educativo K 12. (integración de la inteligencia emocional, formación integral del estudiante k–12, competencias claves de la inteligencia emocional, estrategias didácticas, impacto de la inteligencia emocional en la enseñanza, rendimiento académico e inteligencia espiritual en el contexto educativo.) Cada categoría fue abordada de

manera independiente dentro de cada base de datos, utilizando combinaciones específicas de términos en español e inglés relacionados con los constructos correspondientes.

En cada base de datos se desarrolló inicialmente una búsqueda amplia para cada una de las cuatro categorías, empleando palabras claves combinadas mediante operadores booleanos "AND" y "OR". Estas combinaciones permitieron recuperar inicialmente un espectro amplio de registros vinculados con cada dimensión temática. Una vez finalizada la búsqueda correspondiente a las cuatro categorías establecida dentro de la primera base seleccionada, se procedía a replicar el mismo procedimiento en la siguiente base de datos, manteniendo uniformidad en los términos utilizados, en la estructura de los operadores booleanos y en la lógica de búsqueda. Este proceso se repitió secuencialmente hasta completar las cinco bases de datos establecidas, asegurando coherencia metodológica y comparabilidad en los resultados obtenidos.

De esta manera, el procedimiento aplicado integró de forma sistemática las cuatro categorías de análisis dentro de un marco metodológico estructurado por PRISMA, asegurando consistencia en la estrategia de búsqueda, homogeneidad en los criterios de selección y transparencia en la reducción progresiva de registros hasta conformar el corpus final de la revisión.

Primera Base de Datos Consultada: EBSCO

Para la primera pregunta de investigación orientada a identificar cuáles son las competencias clave de la Inteligencia Emocional (IE) que pueden integrarse en el currículo escolar en el nivel K al 12, se realizaron tres búsquedas. La primera utilizó la combinación de los términos “Competencias clave AND Inteligencia Emocional AND currículo escolar AND nivel K-12” y no produjo resultados. La segunda empleó los términos “Inteligencia emocional AND

currículo K al 12” y tampoco produjo resultados. La tercera utilizó los términos, “Inteligencia emocional AND currículo escolar”, recuperó cinco artículos y, tras aplicar los filtros de texto completo, revisión por pares, revista académica y últimos 10 años de publicación, se mantuvieron los mismos cinco artículos; luego del cribado se incluyeron tres para su respectivo análisis.

Para la misma primera pregunta, en inglés se realizaron tres búsquedas. La primera utilizó la combinación de los términos “*Key Competencies AND Emotional Intelligence AND School Curriculum OR scholar curriculum AND K-12 level*” y no produjo resultados. La segunda empleó los términos “*Emotional Intelligence AND school curriculum OR scholar curriculum K-12 level*” y tampoco produjo resultados. La tercera utilizó los términos “*Emotional Intelligence AND School Curriculum OR scholar curriculum*”, recuperó 317 artículos y, tras aplicar los filtros Full Text, last 10 years, Journal y Peer reviewed, se redujo a 46 artículos; luego del cribado se incluyeron tres.

Para la segunda pregunta, orientada a identificar qué estrategias didácticas son más eficaces para incorporar la Inteligencia Emocional (IE) en el nivel K al 12, se realizaron tres búsquedas. La primera utilizó los términos “Estrategias didácticas eficaces AND Inteligencia Emocional AND nivel K-12” y no produjo resultados. La segunda empleó los términos “Estrategias didácticas AND Inteligencia emocional AND nivel K al 12” y tampoco produjo resultados. La tercera utilizó los términos “Estrategias didácticas AND Inteligencia emocional”, recuperó tres artículos y, tras aplicar los filtros de texto completo, revisión por pares, revista académica y últimos 10 años de publicación se redujo a dos artículos; luego del cribado no se incluyeron artículos para su análisis.

Para esta misma segunda pregunta, en inglés se realizaron tres búsquedas. La primera utilizó los términos “*Effective teaching strategies AND Emotional Intelligence AND K-12 level*” y no produjo resultados. La segunda empleó los términos “Teaching strategies AND Emotional intelligence AND K-12 level” y tampoco produjo resultados. La tercera utilizó los términos “*Teaching strategies AND Emotional intelligence*”, recuperó 93 artículos y, tras aplicar los filtros *Full Text, last 10 years, Journal y Peer reviewed*, se redujo a 27 artículos; luego del cribado no se incluyeron artículos para análisis.

Para la tercera pregunta, orientada a identificar qué impacto tiene la enseñanza de la Inteligencia Emocional (IE) en el rendimiento académico del estudiante del nivel K-12, se realizaron tres búsquedas en el idioma español. La primera utilizó los términos “Impacto OR Influencia AND enseñanza AND Inteligencia Emocional AND rendimiento académico AND nivel K-12” y no produjo resultados. La segunda empleó “Impacto OR Influencia AND Inteligencia emocional AND rendimiento académico”, recuperó 27 artículos y, tras aplicar los filtros de texto completo, revisión por pares, revista académica y últimos 10 años de publicación, se redujo a 19 artículos; luego del cribado se incluyeron dos. La tercera utilizó los términos “Inteligencia emocional AND Rendimiento académico”, recuperó 139 artículos y, tras aplicar los mismos filtros, se redujo a 67 artículos; luego del cribado se mantuvieron cinco.

Para esta misma tercera pregunta, en inglés se realizaron tres búsquedas. La primera utilizó los términos “*Impact OR Influence AND Teaching AND Emotional Intelligence AND Academic Performance AND K-12 Level*” y no produjo resultados. La segunda empleó los términos “*Impact OR Influence AND Emotional Intelligence AND Academic Performance*”, recuperó 320 artículos y, tras aplicar los filtros *Full Text, last 10 years, Journal y Peer reviewed*, se redujo a 98 artículos; luego del cribado se mantuvieron tres artículos. La tercera utilizó los

términos “*Emotional Intelligence AND Academic Performance*”, recuperó 995 artículos y, tras aplicar los mismos filtros, se redujo a 256 artículos; luego del cribado se incluyeron tres artículos.

Para la cuarta pregunta, orientada a identificar qué similitudes existen entre la integración de la Inteligencia Emocional y la Inteligencia Espiritual en el contexto educativo del nivel K-12, en idioma español se realizaron tres búsquedas. La primera utilizó los términos “Similitudes OR Relación AND Inteligencia Emocional AND Inteligencia Espiritual AND contexto educativo AND Nivel K-12” y no produjo resultados. La segunda empleó los términos “Inteligencia emocional AND inteligencia Espiritual AND nivel K-12” y tampoco produjo 0 resultados. La tercera utilizó los términos “Inteligencia emocional AND inteligencia espiritual AND contexto educativo”, recuperó 2 artículos y, tras aplicar los filtros de texto completo, revisión por pares, revista académica y últimos 10 años de publicación se mantuvieron ambos; luego del cribado no se incluyó ninguno.

Para esta misma cuarta pregunta, en inglés se realizaron tres búsquedas. La primera utilizó los términos “*Similarities OR Relationship AND Emotional Intelligence AND Spiritual Intelligence AND Educational Context AND K-12 Level*” y no produjo resultados. La segunda empleó “Emotional Intelligence AND Spiritual Intelligence AND K-12 Level” y tampoco resultados. La tercera utilizó los términos “*Emotional Intelligence AND Spiritual Intelligence AND Educational Context*”, recuperó un artículo y, tras aplicar los filtros *Full Text, last 10 years, Journal y Peer reviewed*, se mantuvo un artículo; luego del cribado no se incluyó ninguno.

Segunda Base de Datos: ERIC

Una vez completado el proceso de búsqueda en la primera base de datos, se replicó la estrategia metodológica en ERIC, siglas de “*Education Resources Information Center*”. ERIC es

una base especializada en investigación educativa auspiciada por el *Institute of Education Sciences* del Departamento de Educación de los Estados Unidos. Constituye una plataforma para la recuperación de literatura científica en el ámbito educativo.

La pertinencia de ERIC en esta investigación se relaciona con su cobertura en currículo, prácticas pedagógicas, políticas educativas y desarrollo socioemocional en contextos escolares. La base forma parte de los servicios de información suscritos por la Universidad Interamericana de Puerto Rico. La consulta se realizó mediante búsqueda avanzada, aplicando la misma estructura metodológica utilizada previamente. La estrategia se desarrolló primero en español y luego en inglés, utilizando combinaciones de términos mediante operadores booleanos "AND" y "OR". Se aplicaron las cuatro categorías de análisis conforme al protocolo establecido. Los filtros y criterios de inclusión y exclusión se mantuvieron consistentes con los definidos para la revisión sistemática.

Para la primera pregunta sobre las competencias clave de la inteligencia emocional para integrar en el currículo K-12 en la primera búsqueda con los términos Competencias clave AND Inteligencia Emocional AND currículo escolar AND nivel K-12 no se encontraron resultados. En la segunda búsqueda con los términos: Inteligencia emocional AND currículo K al 12, no se encontraron resultados. De igual forma en la tercera búsqueda con los términos: Inteligencia emocional AND currículo escolar, tampoco se encontraron resultados.

En la búsqueda en inglés para la primera pregunta de investigación con los términos: *Key Competencies AND Emotional Intelligence AND School Curriculum OR scholar curriculum AND K-12 level* se encontraron tres artículos. Se aplicaron los filtros Full Text, last 10 years, Journal, Peer reviewed y no se encontraron resultados. No se incluyen artículos al finalizar el cribado. Para la segunda búsqueda con los términos *Emotional Intelligence AND school*

curriculum OR scholar curriculum K-12 level se encontraron 85 artículos. Se aplican los filtros *Full Text, last 10 years, Journal, Peer reviewed* se redujo a 41 artículos. No se incluyen artículos al finalizar el cribado. En la tercera búsqueda en inglés utilizando los términos *Emotional Intelligence AND School Curriculum OR scholar curriculum* se obtuvieron 13,172 artículos. Se aplicaron los filtros *Full Text, last 10 years, Journal, Peer reviewed* se redujo a 176 artículos. Luego del cribado se incluyeron nueve artículos para su respectivo análisis.

En la primera búsqueda en español para la segunda pregunta de investigación dirigida a las estrategias didácticas eficaces para incorporar en el nivel K-12 se emplearon los términos, Estrategias didácticas eficaces AND Inteligencia Emocional AND nivel K-12 no se encontraron resultados. En la segunda búsqueda empleando los términos Estrategias didácticas AND Inteligencia emocional AND nivel K al 12 no se encontraron resultados. En la tercera búsqueda se emplearon los términos: Estrategias didácticas AND Inteligencia emocional y no se encontraron resultado.

En la primera búsqueda en inglés para la segunda pregunta de investigación con los términos *Effective teaching strategies AND Emotional Intelligence AND K-12 level* se obtuvieron 24 artículos. Se aplicaron los filtros *Full Text, last 10 years, Journal, Peer reviewed*. se redujo a tres artículos. Al finalizar el cribado no se incluyeron artículos para análisis. En la segunda búsqueda con los términos: *Teaching strategies AND Emotional intelligence AND K-12 level* se encontraron 24 artículos. Se aplicaron los filtros *Full Text, last 10 years, Journal, Peer reviewed* y se redujo a un artículo. Al finalizar el cribado no se incluyó para análisis. En la tercera búsqueda se emplearon los términos, *Teaching strategies AND Emotional intelligence* y se obtuvieron 4,442 artículos. Se aplicaron los filtros *Full Text, last 10 years, Journal, Peer reviewed* y se redujo a 32 artículos. Luego del cribado se incluye un artículo para análisis.

En la tercera pregunta de investigación sobre el impacto de la enseñanza de la Inteligencia Emocional en el rendimiento académico, nivel K-12 se realizó la primera búsqueda en español con los términos, Impacto OR Influencia AND enseñanza AND Inteligencia Emocional AND rendimiento académico AND nivel K-12 y no se obtuvieron resultado. En la segunda búsqueda con los términos, Impacto OR Influencia AND Inteligencia emocional AND rendimiento académico tampoco se obtuvieron artículos. En la tercera búsqueda con los términos Inteligencia emocional AND Rendimiento académico, tampoco se obtuvieron resultados.

En la primera búsqueda en inglés con los términos, *Impact OR Influence AND Teaching AND Emotional Intelligence AND Academic Performance AND K-12 Level* se obtuvieron tres artículos. Se aplicaron los filtros, Full Text, last 10 years, Journal, Peer reviewed y no hubo resultados. En la segunda búsqueda con los términos *Impact OR Influence AND Emotional Intelligence AND Academic Performance* se encontraron 188 artículos. Se aplicaron los filtros *Full Text, last 10 years, Journal, Peer reviewed* y se redujo a 41 artículos. Luego del cribado se mantuvo un artículo para su respectivo análisis. En la tercera búsqueda con los términos *Emotional Intelligence AND Academic Performance* se obtuvieron 7,449 artículos. Al aplicar los filtros, *Full Text, last 10 years, Journal, Peer reviewed* se redujo a tres artículos. Luego del cribado no se incluyeron artículos para análisis.

En la cuarta pregunta relacionada a las similitudes entre la Inteligencia Emocional e Inteligencia Espiritual en el contexto educativo K-12 para la primera búsqueda en español se emplearon los términos Similitudes OR Relación AND Inteligencia Emocional AND Inteligencia Espiritual AND contexto educativo AND Nivel K-12. No se obtuvieron resultados. En la segunda búsqueda con los términos, Inteligencia emocional AND inteligencia Espiritual AND nivel k-12 no se obtuvieron resultados. En la tercera búsqueda con los términos: Inteligencia

emocional AND inteligencia espiritual AND contexto educativo tampoco se obtuvieron resultados.

En la primera búsqueda en inglés con los términos, *Similarities OR Relationship AND Emotional Intelligence AND Spiritual Intelligence AND Educational Context AND K-12 Level* no se encontraron resultados. En la segunda búsqueda con los términos: *Emotional Intelligence AND Spiritual Intelligence AND K-12 Level*, tampoco se encontraron resultados. En la tercera búsqueda con los términos: *Emotional Intelligence AND Spiritual Intelligence AND Educational Context* se encontraron 62 artículos. Se aplicaron los filtros *Full Text, last 10 years, Journal, Peer reviewed* y se redujo a 19 artículos. Luego del cribado se incluyó un artículo para su respectivo análisis.

Tercera Base de Datos Consultada: SciELO

La tercera base consultada fue SciELO, "*Scientific Electronic Library Online*", traducida como Biblioteca Científica Electrónica en Línea. Esta plataforma integra revistas arbitradas de América Latina y la península ibérica y promueve el acceso abierto a la producción científica regional. Su inclusión permitió incorporar literatura contextualizada en realidades iberoamericanas y ampliar la diversidad de las fuentes consultadas. En SciELO se realizaron búsquedas en español e inglés con operadores booleanos "AND" y "OR", organizadas según las cuatro categorías de análisis. Los filtros aplicados se limitaron a los disponibles en la plataforma, rango temporal e idioma. Se seleccionaron publicaciones entre 2016 y 2026 y en idioma español o inglés. La depuración se completó mediante revisión manual de títulos y "*abstracts*" conforme a criterios de inclusión y exclusión del protocolo PRISMA.

Para la primera pregunta, orientada a identificar las competencias clave de la inteligencia emocional para integrar en el currículo K-12, en el idioma español se realizaron tres búsquedas.

La primera búsqueda utilizó los términos “Competencias clave AND Inteligencia Emocional AND currículo escolar AND nivel K-12”, y no se encontraron artículos. La segunda utilizó los términos “Inteligencia emocional AND currículo K al 12”, y tampoco produjo resultados. La tercera búsqueda utilizó los términos “Inteligencia emocional AND currículo escolar”, y recuperó 2 artículos y, tras aplicar los filtros Español/Inglés, últimos 10 años y revista académica, se redujo a un artículo. Luego del cribado, no se incluyó para análisis.

En inglés se realizaron tres búsquedas para esta misma pregunta. La primera utilizó los términos “*Key Competencies AND Emotional Intelligence AND School Curriculum OR scholar curriculum AND K-12 level*”, y no produjo resultados. La segunda búsqueda utilizó los términos “*Emotional Intelligence AND school curriculum OR scholar curriculum K-12 level*”, y tampoco produjo resultados. La tercera búsqueda utilizó los términos “*Emotional Intelligence AND School Curriculum OR scholar curriculum*”, recuperó seis artículos y, tras aplicar los filtros *Spanish/English, 10 years y Journal*, se redujo a un artículo. Luego del cribado no se incluyó para análisis.

Para la segunda pregunta, orientada a identificar estrategias didácticas eficaces para incorporar la inteligencia emocional en el nivel K-12, en español se realizaron tres búsquedas. La primera búsqueda utilizó los términos “Estrategias didácticas eficaces AND Inteligencia Emocional AND nivel K-12”, y no produjo resultados. La segunda búsqueda utilizó los términos “Estrategias didácticas AND Inteligencia emocional AND nivel K al 12”, tampoco produjo resultados. La tercera búsqueda utilizó los términos, “Estrategias didácticas AND Inteligencia emocional”, y produjo tres artículos. Luego de aplicar los filtros, Español/Inglés, últimos 10 años y revista académica, se mantuvieron los tres artículos. No se incluyeron artículos para análisis, luego de realizar el del cribado.

En inglés se realizaron tres búsquedas. En la primera búsqueda con los términos “*Effective teaching strategies AND Emotional Intelligence AND K-12 level*” no se encontraron resultados. En la segunda búsqueda con los términos “*Teaching strategies AND Emotional intelligence AND K-12 level*”, tampoco se encontraron resultados. La tercera búsqueda con los términos “Teaching strategies AND Emotional intelligence” recuperó 12 artículos y, tras aplicar los filtros Spanish/English, 10 years y Journal, se redujo a 11 artículos, de los cuales ninguno fue incluido tras el cribado.

Para la tercera pregunta, orientada a analizar el impacto de la enseñanza de la inteligencia emocional en el rendimiento académico en el nivel K-12, en español se realizaron tres búsquedas. La primera utilizó los términos “Impacto OR Influencia AND enseñanza AND Inteligencia Emocional AND rendimiento académico AND nivel K-12”, sin resultados. La segunda utilizó “Impacto OR Influencia AND Inteligencia emocional AND rendimiento académico”, recuperó 19 artículos y, tras aplicar los filtros Español, últimos 10 años y revista académica, se redujo a 16 artículos, de los cuales dos se incluyeron para análisis, luego del cribado. La tercera búsqueda integró los términos “Inteligencia emocional AND Rendimiento académico” recuperó 58 artículos y, tras aplicar los mismos filtros, se redujo a 44 artículos, de los cuales ninguno fue incluido tras realizar el cribado.

En inglés se realizaron tres búsquedas. En la primera búsqueda con los términos “*Impact OR Influence AND Teaching AND Emotional Intelligence AND Academic Performance AND K-12 Level*”, no se encontraron resultados. En la segunda búsqueda con los términos “*Impact OR Influence AND Emotional Intelligence AND Academic Performance*”, se identificaron 26 artículos y, tras aplicar los filtros *Spanish/English, 10 years y Journal*, se redujo a 23 artículos, de los cuales no se incluyó ninguno tras el cribado. En la tercera búsqueda con los términos

“Emotional Intelligence AND Academic Performance”, se identificaron 69 artículos. Al aplicar los mismos filtros, se redujo a 53 artículos, de los cuales se incluyó un artículo para análisis, luego del cribado.

Para la cuarta pregunta orientada a identificar las similitudes entre la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual en el contexto educativo K-12, se realizaron tres búsquedas en español: En la primera búsqueda con los términos “Similitudes OR Relación AND Inteligencia Emocional AND Inteligencia Espiritual AND contexto educativo AND Nivel K-12”, no se identificaron artículos. En la segunda búsqueda con los términos “Inteligencia emocional AND inteligencia espiritual AND nivel K-12” tampoco se identificaron artículos. En la tercera búsqueda con los términos “Inteligencia emocional AND inteligencia espiritual AND contexto educativo”; tampoco arrojó resultados.

En inglés se realizaron tres búsquedas. La primera búsqueda con los términos *“Similarities OR Relationship AND Emotional Intelligence AND Spiritual Intelligence AND Educational Context AND K-12 Level”* no arrojó resultados. La segunda búsqueda con los términos *“Emotional Intelligence AND Spiritual Intelligence AND K-12 Level”*, tampoco produjo resultados. La tercera búsqueda con los términos *“Emotional Intelligence AND Spiritual Intelligence AND Educational Context”*, recuperó un artículo y, tras aplicar los filtros de idioma (español/inglés), período de 10 años y tipo de publicación (revistas académicas), se mantuvo el artículo, el cual fue incluido tras el proceso de cribado.

Cuarta Base de Datos Consultada: Dialnet

La cuarta base de datos consultada fue Dialnet, plataforma bibliográfica desarrollada por la Universidad de La Rioja y especializada en Ciencias Sociales y Humanidades. Su nombre proviene de la expresión Difusión de Alertas en la Red y alude a su función original como

sistema de alertas bibliográficas. Dialnet opera como hemeroteca virtual interdisciplinaria, con énfasis en revistas de Ciencias Sociales y Humanidades, y concentra producción científica en lengua española.

Además de su función de alertas, Dialnet ofrece acceso a literatura científica hispana, incluyendo textos completos cuando están disponibles. En esta revisión, su uso se vinculó con la recuperación de estudios en educación, pedagogía y desarrollo socioemocional en contextos escolares. Considerando el enfoque de la investigación y la pertinencia lingüística de los estudios, la estrategia de búsqueda se realizó exclusivamente en idioma español, sin incluir términos en inglés. Esta decisión permitió delimitar los resultados a investigaciones desarrolladas en contextos hispanohablantes, asegurando así la coherencia con el objeto de estudio y el marco contextual de la investigación. La búsqueda se realizó con los mismos criterios de procedimiento aplicados en las bases anteriores a la búsqueda en español.

Para la primera pregunta, orientada a identificar las competencias clave de la inteligencia emocional para integrar en el currículo K-12, en español se realizaron tres búsquedas. La primera búsqueda utilizó los términos “Competencias clave AND Inteligencia Emocional AND currículo escolar AND nivel K-12”, sin resultados. La segunda búsqueda utilizó los términos “Inteligencia emocional AND currículo K al 12”, y se recuperaron siete artículos y, tras aplicar los filtros Revista y últimos 10 años, no se mantuvo ningún artículo. La tercera búsqueda utilizó los términos “Inteligencia emocional AND currículo escolar”, y recuperó 87 artículos y, tras aplicar los filtros Revista y últimos 10 años, se redujo a 55 artículos. Luego del cribado se incluyeron 13 estudios para su respectivo análisis. No se realizó búsqueda en inglés.

Para la segunda pregunta, orientada a identificar estrategias didácticas eficaces para incorporar la inteligencia emocional en el nivel K-12, en español se realizaron tres búsquedas. La

primera búsqueda utilizó los términos “Estrategias didácticas eficaces AND Inteligencia Emocional AND nivel K-12”, sin resultados. La segunda búsqueda utilizó los términos “Estrategias didácticas AND Inteligencia emocional AND nivel K al 12”, y recuperó 11 artículos y, tras aplicar los filtros Revista y últimos 10 años, no se mantuvo ningún artículo. La tercera búsqueda utilizó los términos “Estrategias didácticas AND Inteligencia emocional”, y recuperó 111 artículos y, tras aplicar los filtros Revista y últimos 10 años, se redujo a 52 artículos. Luego del cribado se incluyeron seis estudios para análisis. No se realizaron búsquedas en inglés.

Para la tercera pregunta, orientada a analizar el impacto de la enseñanza de la inteligencia emocional en el rendimiento académico en el nivel K-12, en español se realizaron tres búsquedas. La primera utilizó los términos “Impacto OR Influencia AND enseñanza AND Inteligencia Emocional AND rendimiento académico AND nivel K-12”, y no se identificaron artículos. La segunda búsqueda utilizó los términos “Impacto OR Influencia AND Inteligencia emocional AND rendimiento académico”, recuperó 142 artículos y, tras aplicar los filtros Revista y últimos 10 años, se redujo a 75 artículos. Luego del cribado se incluyeron seis artículos para análisis. La tercera utilizó búsqueda con los términos “Inteligencia emocional AND Rendimiento académico”, recuperó 620 artículos y, tras aplicar los filtros Revista y últimos 10 años, se redujo a 272 artículos. Luego del cribado se mantuvieron seis artículos para análisis.

Para la cuarta pregunta, orientada a identificar similitudes entre la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual en el contexto educativo K-12, en español se realizaron tres búsquedas. La primera utilizó los términos “Similitudes OR Relación AND Inteligencia Emocional AND Inteligencia Espiritual AND contexto educativo AND Nivel K-12”, sin encontrar artículos. La segunda utilizó los términos “Inteligencia emocional AND inteligencia espiritual AND nivel K-12”, sin resultados. La tercera utilizó los términos “Inteligencia

emocional AND inteligencia espiritual AND contexto educativo”, y se recuperaron 16 artículos y, tras aplicar los filtros Revista y últimos 10 años, se redujo a cuatro artículos. Luego del cribado no se incluyeron artículos para análisis.

Proceso de selección de estudios

El proceso de selección de estudios se desarrolló siguiendo las directrices del modelo PRISMA 2020, garantizando la transparencia, trazabilidad y reproducibilidad metodológica en cada fase. La identificación de estudios relevantes se llevó a cabo entre el 25 de noviembre de 2025 y el 3 de marzo 2026, mediante búsquedas electrónicas en cuatro bases de datos académicas reconocidas: EBSCO (n = 1,902), ERIC (n = 25,479), SciELO (n = 196), Dialnet (n = 994). La estrategia de búsqueda utilizó combinaciones de operadores booleanos y palabras clave relacionadas con “integración de la inteligencia emocional”, “formación integral del estudiante k-12”, “competencias claves de la inteligencia emocional, estrategias didácticas”, “impacto de la inteligencia emocional en la enseñanza”, “rendimiento académico e inteligencia espiritual en el contexto educativo”, recuperando un total inicial de 28,571 referencias. Posteriormente, se realizó un proceso de depuración inicial, eliminando 27,111 registros irrelevantes y duplicados, obteniéndose así 1,460 artículos únicos para la revisión preliminar.

Durante la revisión inicial de títulos, se seleccionaron 523 artículos de EBSCO, 326 artículos de ERIC, 153 artículos de SciELO, 458 artículos de Dialnet, resultando en un subtotal de 226 registros potencialmente relevantes. En la etapa de cribado por título y resumen, se evaluaron los 1,460 registros para determinar su pertinencia temática de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión establecidos. Como resultado de esta revisión, se excluyeron 1,394 artículos que no cumplían con los requisitos definidos. De este modo, 66 artículos fueron seleccionados para la fase de revisión a texto completo.

Durante la evaluación de los 1,460 textos completos, se excluyeron 1,394 estudios adicionales por diversas razones: 148 correspondían a registros duplicados; 846 artículos no abordaban la población objeto de estudio, específicamente el nivel K-12; 62 no eran artículos de investigación; 115 estaban en un idioma distinto al establecido en los criterios de inclusión; 10 no disponían de acceso al texto completo para su análisis metodológico; y 213 presentaban variables diferentes a las consideradas en el estudio.

En esta etapa, la investigadora priorizó el acceso a artículos de libre disponibilidad. En los casos en que los artículos requerían pago, se gestionó su localización a través de las bases de datos disponibles en la institución académica a la que pertenece, garantizando así el acceso a la información necesaria. Como resultado, un total de 66 artículos cumplieron con todos los criterios de elegibilidad establecidos y fueron considerados para el análisis cualitativo de la presente revisión sistemática. Todo el proceso de búsqueda, depuración, cribado y selección de estudios se realizó de manera manual. No se utilizaron *softwares* de revisión sistemática automatizada, lo que garantizó un contacto crítico directo con los datos en cada etapa del proceso. A continuación, se presentan las tablas 4, 5, 6 y 7 que presentan la síntesis de artículos por cada pregunta.

Tabla 3*Resumen, búsqueda categoría 1*

Base de datos	Cantidad inicial de artículos para Categoría 1 Español	Artículos luego de implementados los filtros para Categoría 1 Español	Artículos seleccionados luego criterios inclusión y exclusión Español	Cantidad inicial de artículos para Categoría 1 Inglés	Artículos luego de implementados los filtros para Categoría 1 Inglés	Artículos seleccionados luego criterios inclusión y exclusión Español	Total, de artículos seleccionados Español e Inglés Categoría 1
EBSCO	5	5	3	317	46	3	6
ERIC	0	0	0	13,260	220	9	9
SciELO	2	1	0	6	1	0	0
Dialnet	94	55	13	/	/	/	13

Tabla 4*Resumen, búsqueda Categoría 2*

Base de datos	Cantidad inicial de artículos para Categoría 2 Español	Artículos luego de implementados los filtros para Categoría 2 Español	Artículos seleccionados luego criterios inclusión y exclusión Español	Cantidad inicial de artículos para Categoría 2 Inglés	Artículos luego de implementados los filtros para Categoría 2 Inglés	Artículos seleccionados luego criterios inclusión y exclusión Español	Total de artículos seleccionados Español e Inglés Categoría 2
EBSCO	3	2	0	93	27	0	0
Continuación Tabla 4							
ERIC	0	0	0	4,490	36	1	1
SciELO	3	3	0	12	11	0	0
Dialnet	122	52	6	/	/	/	6

Tabla 5*Resumen, búsqueda Categoría 3*

Base de datos	Cantidad inicial de artículos para Categoría 3 Español	Artículos s luego de implementados los filtros para Categoría 3 Español	Artículos seleccionados luego criterios inclusión y exclusión Español	Cantidad inicial de artículos para Categoría 3 Inglés	Artículos luego de implementados los filtros para Categoría 3 Inglés	Artículos seleccionados luego criterios inclusión y exclusión Español	Total de artículos seleccionados Español e Inglés Categoría 3
EBSCO	166	76	7	1,315	354	6	13
ERIC	0	0	0	7,637	44	1	1
SciELO	77	60	2	95	76	1	3
Dialnet	762	347	12	/	/	/	12

Tabla 6:*Resumen, búsqueda Categoría 4*

Base de datos	Cantidad inicial de artículos para Categoría 4 Español	Artículos luego de implementados los filtros para Categoría 4 Español	Artículos seleccionados luego criterios inclusión y exclusión Español	Cantidad inicial de artículos para Categoría 4 Inglés	Artículos luego de implementados los filtros para Categoría 4 Inglés	Artículos seleccionados luego criterios inclusión y exclusión Español	Total de artículos seleccionados Español e Inglés Categoría 4
EBSCO	2	2	0	1	1	0	0
ERIC	0	0	0	62	19	1	1
SciELO	0	0	0	1	1	1	1
Dialnet	16	4	0	/	/	/	0

En la Figura 2 se presenta el diagrama de flujo PRISMA 2020, que describe el proceso utilizado para la identificación y el cribado de los estudios de esta revisión de literatura sistemática.

Figura 2

Modelo Preferred Reported Items for Systematic Review and Meta - Analyses (PRISMA 2020)

utilizado para la identificación, el cribado, la evaluación de elegibilidad y la inclusión de estudios en revisiones sistemáticas.

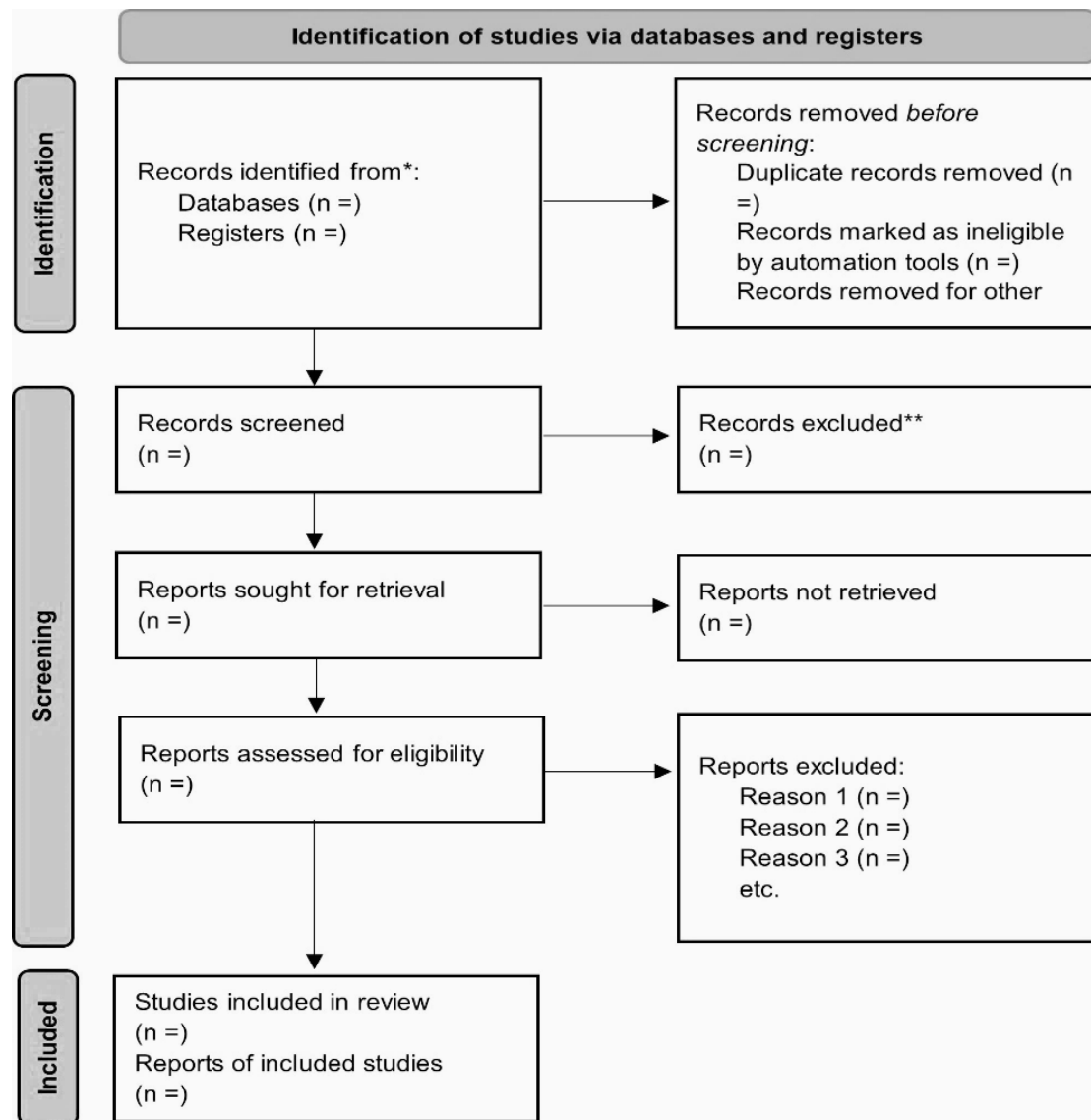
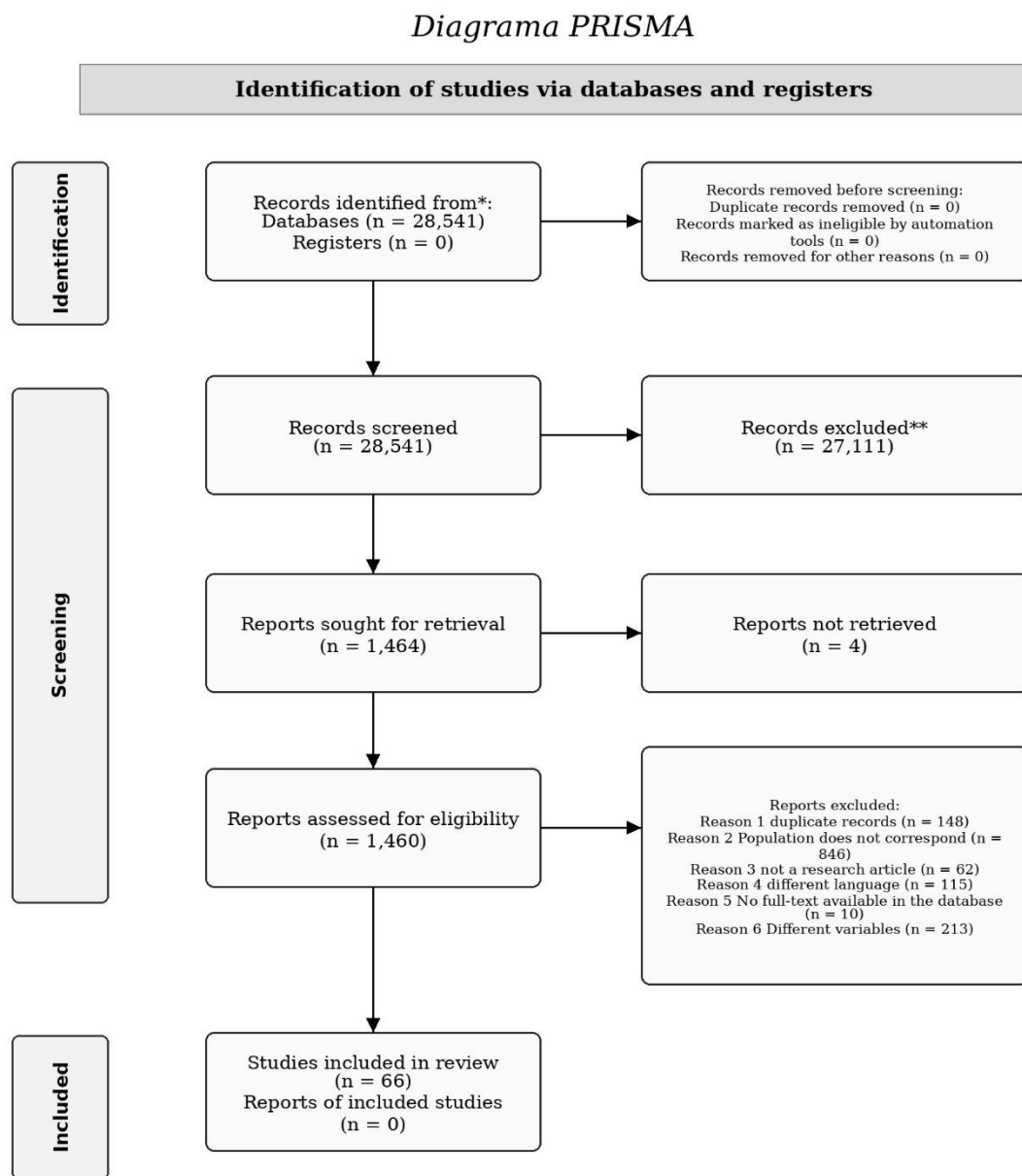


Figura 3

Diagrama de flujo Prisma Modelo, Preferred Reporten Ítems for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA 2020) utilizado para la identificación, el cribado, la evaluación de elegibilidad y la inclusión de estudios.



La figura 3 resume gráficamente cada una de las etapas metodológicas realizadas durante el proceso de búsqueda y selección de estudios. Este esquema permite visualizar de manera estructurada la cantidad de registros identificados, excluidos y finalmente incluidos en la presente revisión sistemática.

Evaluación de calidad de los estudios

La evaluación de la calidad metodológica y del riesgo de sesgo de los estudios incluidos en esta revisión de literatura sistemática se llevó a cabo utilizando el sistema GRADE (*Grading of Recommendations, Assessment, Development and Evaluation*). Esta herramienta, desarrollada por el *GRADE Working Group* (2000), es ampliamente reconocida por su estructura transparente y sistemática. Fue diseñada para valorar la solidez de la evidencia en contextos diversos como revisiones sistemáticas, desarrollo de guías clínicas y análisis de políticas (Guyatt *et al.*, 2008). El sistema GRADE fue seleccionado por su enfoque integral y su flexibilidad metodológica, aspectos particularmente relevantes para esta revisión, la cual incluyó estudios con diversos diseños no experimentales, tales como investigaciones cualitativas, estudios descriptivos y exploratorios, así como revisiones previas.

Ante la heterogeneidad metodológica de los estudios incluidos, GRADE ofreció un marco de evaluación más apropiado que otras herramientas orientadas únicamente a ensayos clínicos o estudios cuantitativos controlados (Guyatt *et al.*, 2008), posibilitando una valoración equitativa y precisa de la evidencia disponible. La evaluación se realizó considerando cinco dominios clave:

1. riesgo de sesgo: Se evaluó la presencia de posibles sesgos que pudieran afectar los resultados, considerando aspectos como el diseño del estudio, la transparencia metodológica y, cuando fue aplicable, la aleatorización y el cegamiento de los participantes y evaluadores (Guyatt et al., 2008).

2. imprecisión: Se valoró la consistencia de las estimaciones, atendiendo al tamaño de las muestras, la amplitud de los intervalos de confianza y, en estudios cualitativos, la profundidad y riqueza analítica de los datos.

3. inconsistencia: Se examinó la homogeneidad de los resultados entre los estudios seleccionados, identificando posibles discrepancias metodológicas o contextuales.

4. evidencia indirecta: Se evaluó la aplicabilidad de los hallazgos al objeto central de esta revisión de literatura sistemática, interpretando con cautela aquellos estudios no directamente relacionados.

5. sesgo de publicación: Se investigó la posibilidad de ausencia de estudios relevantes no publicados, particularmente aquellos con resultados desfavorables o no significativos.

Además, en los estudios se aplicaron criterios que permitieron elevar la calificación de calidad cuando existieron factores que reforzaron la confianza en los hallazgos, como la magnitud del efecto, la presencia de una relación dosis-respuesta o el control riguroso de variables de confusión (Guyatt et al., 2008).

La evaluación se llevó a cabo de manera independiente por la investigadora principal, mediante el uso de una matriz de análisis diseñada para registrar de forma sistemática los juicios emitidos sobre cada estudio. Este procedimiento permitió clasificar la calidad de la evidencia en cuatro niveles: alta, moderada, baja y muy baja, de acuerdo con las directrices establecidas por el

sistema GRADE (GRADE Working Group, 2000). Los puntajes obtenidos se integraron en una síntesis jerarquizada que sirvió de base para la interpretación y el análisis de la evidencia disponible.

Como resultado de este proceso, se seleccionaron aquellos estudios con evidencia de calidad alta o moderada para sustentar las conclusiones y recomendaciones principales de la revisión de literatura sistemática. En cambio, los estudios con evidencia baja o muy baja fueron tratados con prudencia o excluidos del análisis final, especialmente aquellos que mostraron deficiencias significativas en varios dominios evaluados. Este enfoque sistemático aseguró que los resultados y las recomendaciones de la investigación se fundamentaran en evidencia sólida, pertinente y fiable, contribuyendo al conocimiento sobre la integración de la inteligencia emocional en el currículo como eje de la formación integral del estudiante de K a 12.

Justificación del criterio de evaluación GRADE

La decisión de emplear el sistema GRADE para evaluar la calidad de la evidencia se fundamentó en la naturaleza metodológica de los estudios incluidos. Dado que la mayoría de los artículos seleccionados fueron psicométricos, de método mixto, documentales, teóricos, revisiones sistemáticas, investigaciones cualitativas, cuasiexperimentales y cuantitativas, y no todos reportaron desenlaces cuantificables estandarizados, se optó por evaluar la calidad a nivel de estudio en lugar de hacerlo por desenlace individual (Guyatt et al., 2008). Esta elección metodológica resultó adecuada para la síntesis temática realizada en la revisión, cuyo propósito principal fue dar respuesta a las preguntas de investigación: identificar las competencias clave de la Inteligencia Emocional (IE) susceptibles de integrarse en el currículo K–12; determinar las estrategias didácticas más eficaces para su incorporación; evaluar el impacto de la enseñanza de la IE en el rendimiento académico; y explorar las similitudes entre la Inteligencia Emocional y la

Inteligencia Espiritual en el contexto educativo. La valoración se centró en cinco dominios clave: riesgo de sesgo, consistencia de los hallazgos, precisión de la información, aplicabilidad de los resultados al objeto de estudio y valoración global de la evidencia.

La evaluación se llevó a cabo de forma independiente por la investigadora principal, empleando una matriz de análisis diseñada previamente para tales fines. Los resultados de la evaluación, incluidos los niveles de calidad asignados (alta, moderada, baja o muy baja), fueron documentados sistemáticamente y se presentan en el Apéndice 4 Esta estrategia posibilitó una valoración global clara y práctica para interpretar la solidez de la evidencia de cada fuente de datos, en consonancia con las directrices de la lista de cotejo PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

Capítulo III

Resultados

El propósito de esta investigación fue identificar cómo se integra la Inteligencia Emocional (IE) como eje en la formación integral del estudiante de K al 12. Este capítulo presenta la síntesis y el análisis de los hallazgos obtenidos, organizados en torno a las preguntas de investigación formuladas.

En un contexto educativo que exige atención tanto al desarrollo cognitivo como al socioemocional, considerar la Inteligencia Emocional (IE) como eje de la formación integral de estudiantes K–12 aporta un marco conceptual útil para orientar el análisis y la formulación de preguntas de investigación. Desde este enfoque conviene indagar: cuáles son las competencias clave de la IE susceptibles de integrarse en el currículo K–12; qué estrategias didácticas resultan más eficaces para dicha incorporación; qué impacto tiene la enseñanza de la IE en el rendimiento académico de estudiantes K–12; y qué similitudes emergen entre la integración de la Inteligencia Emocional y la Inteligencia Espiritual en este mismo contexto.

Para abordar esta línea de investigación, se realizó una revisión sistemática de la literatura orientada a identificar las competencias clave de la Inteligencia Emocional pertinentes al currículo K–12, las estrategias didácticas más eficaces, el impacto en el rendimiento académico y las similitudes con la Inteligencia Espiritual. Se seleccionaron estudios que examinaron de forma explícita las competencias socioemocionales de docentes y estudiantes, las barreras pedagógicas y organizativas para su integración, y las prácticas y programas reportados como efectivos en investigaciones recientes, con el fin de fundamentar el análisis y las conclusiones del estudio.

La búsqueda se realizó en las bases de datos EBSCO, ERIC, ScieLo y Dialnet garantizando un acceso amplio y riguroso a estudios relevantes en el ámbito de la integración de la Inteligencia Emocional en el currículo del K al 12. El proceso de selección de estudios siguió los criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos, en alineación con las directrices del *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA 2020) (Page *et al.*, 2021), con el fin de maximizar la validez y fiabilidad de los hallazgos.

La estrategia de selección comprendió varias etapas: eliminación de registros duplicados, revisión de títulos y resúmenes, y evaluación de los textos completos para determinar su pertinencia en función de los objetivos de la investigación. Inicialmente, se identificaron 28,571 registros mediante búsquedas sistemáticas en bases de datos científicas. Posteriormente, se eliminaron registros irrelevantes y duplicados, resultando en 27,111 registros únicos que fueron sometidos a cribado por título y resumen.

Durante la evaluación de los 1,460 textos completos, se excluyeron 1,394 estudios adicionales por diversas razones: 148 correspondían a registros duplicados; 846 artículos no abordaban la población objeto de estudio, específicamente el nivel K-12; 62 no eran artículos de investigación; 115 estaban en un idioma distinto al establecido en los criterios de inclusión; 10 no disponían de acceso al texto completo para su análisis metodológico; y 213 presentaban variables diferentes a las consideradas en el estudio. Finalmente, 66 estudios cumplieron con todos los criterios de elegibilidad y fueron incluidos en la síntesis narrativa final. El proceso de identificación, cribado, evaluación de elegibilidad e inclusión de los estudios fue detallado previamente en el Capítulo II (véase Figura 3).

Descripción de los estudios incluidos

Tras haber descrito el proceso de identificación y selección de estudios, se procedió al análisis de la evidencia metodológica de los documentos incluidos en la síntesis narrativa. El análisis metodológico de los 66 estudios incluidos en la investigación evidencia una diversidad de enfoques investigativos, con predominio del enfoque cuantitativo. En este sentido, los estudios se clasifican en cuantitativos, cualitativos y mixtos, integrando dentro del enfoque cuantitativo tanto los diseños no experimentales como los cuasiexperimentales, dada su naturaleza basada en la medición de variables y el uso de análisis estadísticos.

En primer lugar, los estudios cuantitativos constituyen el grupo más numeroso incluyendo investigaciones no experimentales y cuasi experimentales representan 38 artículos para un 57.6 % de los artículos totales en la investigación. Estos se dividen en 26 estudios no experimentales con 26 artículos para un 39.4% y así como estudios cuasiexperimentales con 12 artículos para un 18.2 % orientados a evaluar intervenciones educativas en inteligencia emocional. En conjunto, estos estudios reflejan un interés marcado por analizar la relación entre la inteligencia emocional y variables como el rendimiento académico, así como por validar empíricamente estrategias de intervención en contextos educativos K-12.

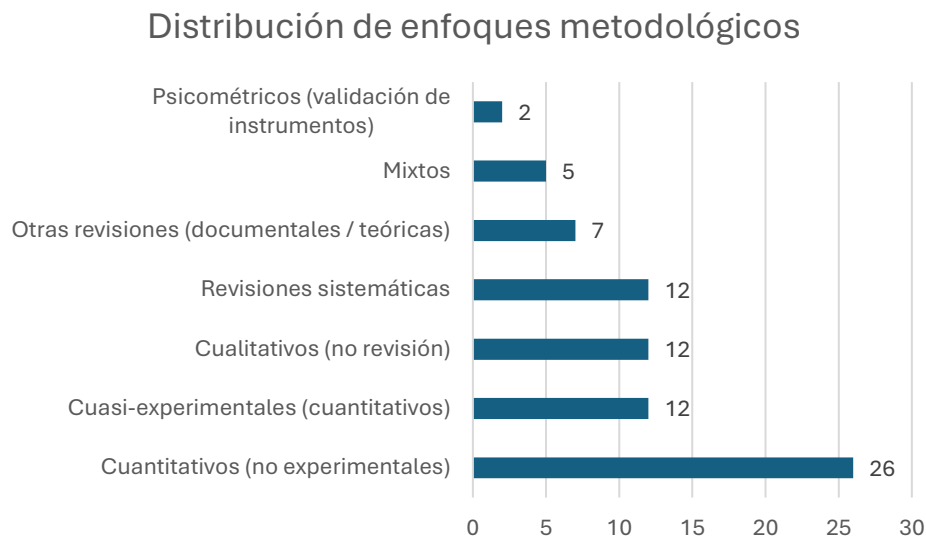
En segundo lugar, los estudios cualitativos comprenden investigaciones de carácter documental, teórico, interpretativo y estudios de caso, así como revisiones de literatura que corresponden a 31 artículo para un 47% de los artículos totales en la investigación. Dentro de este grupo se incluyen tanto revisiones sistemáticas (12 artículos para un 18.2%) como revisiones documentales (siete artículos para un 10.6% de los artículos), las cuales aportan una comprensión profunda del fenómeno desde una perspectiva teórica e integradora. La presencia significativa de este tipo de estudios evidencia un proceso de consolidación conceptual del

campo, orientado a definir, caracterizar y contextualizar la inteligencia emocional en el ámbito educativo.

Finalmente, los estudios mixtos representan un grupo menor pero relevante con cinco artículos para un 7.6%, al integrar datos cuantitativos y cualitativos en el análisis. Este enfoque permite una comprensión más amplia del fenómeno, al combinar la medición de variables con el análisis de percepciones, experiencias y contextos educativos, enriqueciendo la interpretación de los resultados. En términos generales, la distribución metodológica evidencia un equilibrio entre la generación de evidencia empírica y la construcción teórica del campo. El predominio de estudios cuantitativos, especialmente correlacionales y cuasiexperimentales refleja el interés por validar la influencia de la inteligencia emocional en variables educativas clave, mientras que la presencia de estudios cualitativos y revisiones sistemáticas fortalece la comprensión conceptual y contextual del fenómeno. En conjunto, esta diversidad metodológica contribuye a la presentación en un contexto amplio la investigación existente sobre inteligencia emocional en el contexto K-12.

Gráfica: 1

Distribución de los tipos de investigación (n = 66)



Nota. Elaboración propia basada en el análisis de los estudios seleccionados.

Con el fin de reforzar el rigor y la solidez metodológica de la revisión de literatura sistemática se empleó el sistema GRADE para valorar la calidad de la evidencia recopilada. Esta herramienta permitió evaluar la consistencia de los resultados, la calidad metodológica de los estudios, la generalización de los hallazgos y el riesgo de sesgo asociado a cada diseño.

La aplicación del sistema GRADE a los 66 artículos incluidos en esta revisión mostró, de forma global, un predominio claro de evidencia de nivel moderado, con aportes limitados de evidencia alta y una presencia prácticamente marginal de evidencia baja. Este patrón sugiere que la literatura disponible ofrece hallazgos en general coherentes y aplicables, pero con incertidumbres metodológicas suficientes como para moderar la confianza en recomendaciones definitivas y subraya la necesidad de investigaciones más rigurosas para consolidar conclusiones (Guyatt et al., 2008; Page et al., 2021).

Primera Pregunta — Competencias clave de la IE (n = 28)

La distribución de la evidencia para esta pregunta fue: alta 9 (32.1%), moderada 19 (67.9%), baja 0 (0.0%). Estos resultados indican que aproximadamente un tercio de las fuentes aporta evidencia sólida sobre competencias recurrentes susceptibles de incorporarse al currículo, mientras que dos tercios ofrecen evidencia probablemente cercana al efecto real, pero con limitaciones que impiden una certeza plena.

Segunda pregunta — Inteligencia emocional y rendimiento académico (n = 29)

La evidencia se distribuyó así: alta 3 (10.3%), moderada 25 (86.2%), baja 1 (3.4%). El predominio de estudios moderados, con una pequeña proporción de evidencia alta y una presencia aislada de evidencia baja, sugiere hallazgos coherentes en dirección, pero con limitaciones metodológicas (precisión insuficiente, control desigual de sesgos, tamaños muestrales variables) que reducen la certeza sobre la magnitud y la generalización del efecto.

Tercera Pregunta — Estrategias didácticas para incorporar la IE (n = 7)

La totalidad de la evidencia para esta pregunta fue de nivel moderado: alta 0 (0.0%), moderada 7 (100.0%), baja 0 (0.0%). Esto refleja una base empírica inicial y coherente para orientar prácticas docentes, pero insuficiente para recomendar con alto grado de certeza estrategias específicas como superiores.

Cuarta Pregunta 4 — Similitudes entre Inteligencia Emocional e Inteligencia Espiritual (n = 2)

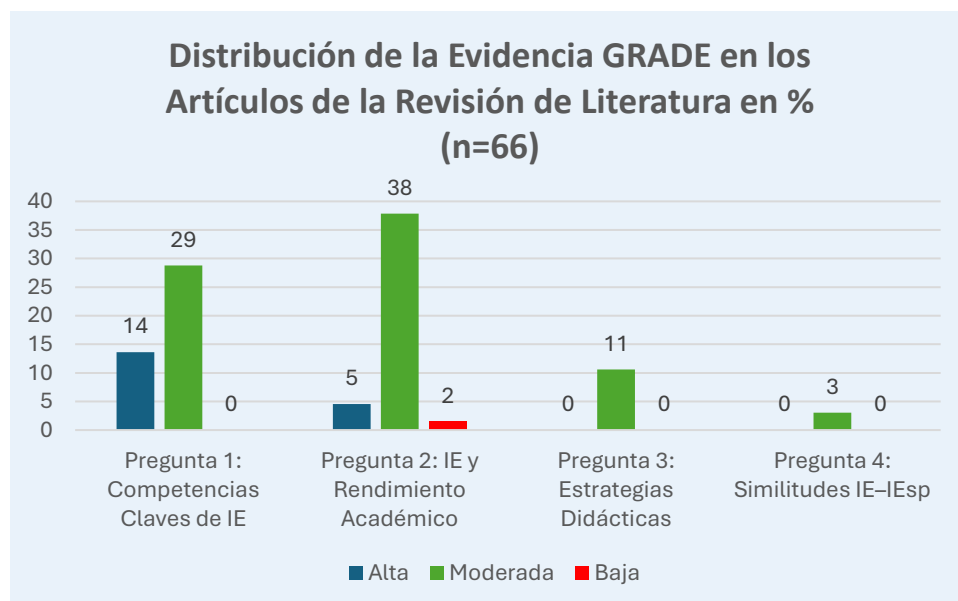
Distribución: alta 0 (0.0%), moderada 2 (100.0%), baja 0 (0.0%). La evidencia disponible es escasa y de carácter moderado; aporta insumos conceptuales útiles para la discusión teórica, pero su reducida cantidad limita la posibilidad de generalizar conclusiones sobre solapamientos o diferencias teóricas entre constructos.

La preponderancia porcentual de evidencia moderada evidencia coherencia temática y aplicabilidad práctica en las áreas estudiadas, pero también revela vulnerabilidades metodológicas que impiden alcanzar la confianza propia de la evidencia alta. Según GRADE, la evidencia alta indica que “es muy probable que la estimación del efecto esté cercana al verdadero efecto”, mientras que la evidencia moderada implica que “la estimación probablemente está cerca, pero podría diferir de manera importante” (Guyatt et al., 2008).

En síntesis, la evaluación GRADE aplicada a estos 66 documentos proporciona una base útil y coherente para avanzar en la integración de la inteligencia emocional en la educación; no obstante, la limitada proporción de evidencia alta indica que las recomendaciones deben formularse con prudencia y que la agenda investigativa debe priorizar el fortalecimiento metodológico para elevar la certeza de las conclusiones (Page et al., 2021; Guyatt et al., 2008).

Gráfica 2

Distribución de la Evidencia GRADE en los artículos de la Revisión de Literatura en % (n = 66)



A partir de esta evaluación, se presentan en este capítulo los hallazgos más relevantes, acompañados de un análisis crítico de la integración de la Inteligencia Emocional (IE) como eje en la formación integral del estudiante de K al 12.

Resultados del análisis

Como herramienta previa a la presentación de los resultados por pregunta de investigación, se empleó un proceso de mapeo (tabla de atributos), tal como lo propone Gough et al. (2017), para sistematizar y organizar la evidencia recogida. Este mapeo consistió en una matriz estructurada en la que cada fila representa una fuente o estudio y las columnas recogen atributos clave (objetivos, diseño metodológico, población/muestra, variables o categorías analizadas, hallazgos principales, fecha y fuente, y criterios de calidad e inclusión). La construcción del mapa permitió homogeneizar la extracción de datos, facilitar la comparación entre estudios, identificar patrones y vacíos en la literatura, y garantizar la transparencia del proceso de revisión. Los resultados que se presentan a continuación se basan en esta tabla de atributos y se interpretan a la luz de los atributos definidos, con el fin de ofrecer un análisis riguroso y coherente para cada pregunta de investigación.

Primera pregunta de investigación

¿Cuáles son las competencias clave de la Inteligencia Emocional (IE) que pueden integrarse en el currículo escolar en el nivel K al 12?

La revisión de la literatura revela un conjunto claro de competencias clave de la inteligencia emocional (IE) que resultan pertinentes para su integración transversal en el currículo escolar K–12. A continuación se presentan los hallazgos principales seguidos de una profundización en cada competencia, con sus respectivas referencias.

Los hallazgos principales incluyen:

1. Autoconciencia o conciencia emocional (Pineda Jaimes et al., 2024; Thaintheerasombat & Chookhampaeng, 2022; Molero et al., 2025).
2. Autorregulación/autocontrol (Wilson Cantón, 2024; Barragán Díaz & Vargas Caicedo, 2025; Cardona-Isaza et al., 2025).
3. Reconocimiento y comprensión emocional (Vergara et al., 2022; Dunya et al., 2020; McKown, 2019; An et al., 2021).
4. Empatía y conciencia social / toma de perspectiva (Pineda Jaimes et al., 2024; Mogro-Wilson & Tredinnick, 2020; Fernández-Martín et al., 2024).
5. Habilidades sociales y comunicación (Wilson Cantón, 2024; Escobar Romero et al., 2025; Aguirre-Unda et al., 2025).
6. Resolución de problemas sociales y toma de decisiones (McKown, 2019; Fernández-Martín et al., 2024; Gómez-Martínez, 2025).
7. Componentes asociados al bienestar y la motivación (autoestima, atención, resiliencia, manejo del estrés) (Delgado Palma et al., 2025; Royero Ruz, 2025; Cardona-Isaza et al., 2025).

A continuación, se desarrollan en detalle los hallazgos anteriormente enumerados; cada competencia se presenta con su definición, evidencia empírica y ejemplos de intervenciones escolares que respaldan su inclusión en el currículo K–12.

La autoconciencia o conciencia emocional es la capacidad para identificar y nombrar las propias emociones. Esta competencia constituye el fundamento para el desarrollo de otras habilidades emocionales y para el aprendizaje autorregulado. Estudios y evaluaciones de programas SEL (aprendizaje socioemocional; Social and Emotional Learning) muestran aumentos significativos en autoconciencia en estudiantes de primaria y secundaria tras

intervenciones estructuradas, lo que facilita la autorreflexión y la regulación posterior (Pineda Jaimes et al., 2024; Molero et al., 2025; Thaintheerasombat & Chookhampaeng, 2022).

A partir de la autoconciencia surge la autorregulación o autocontrol, que incluye la gestión de impulsos y el uso de estrategias concretas de regulación emocional. La evidencia indica que la mejora en autorregulación se asocia con la reducción de conductas disruptivas, la mejora de la convivencia y el incremento del rendimiento académico. Intervenciones basadas en técnicas prácticas, como ejercicios de relajación, el semáforo emocional o contratos de contingencia, han mostrado efectos positivos en el control de impulsos y en la resolución de conflictos (Wilson Cantón, 2024; Barragán Díaz & Vargas Caicedo, 2025; Cardona-Isaza et al., 2025).

Complementariamente, el reconocimiento y la comprensión emocional, es decir, la habilidad para identificar emociones en expresiones faciales, conductas y contextos situacionales, se ha validado psicométricamente como competencia educable y medible, y se relaciona con mejores habilidades adaptativas y ajuste escolar. La enseñanza de esta competencia en programas SEL y mediante instrumentos validados orienta estrategias pedagógicas que favorecen la comprensión social y la intervención temprana (Vergara et al., 2022; Dunya et al., 2020; An et al., 2021).

En conexión con el reconocimiento emocional, la empatía y la conciencia social, incluidas la toma de perspectiva y la sensibilidad hacia las necesidades ajenas, favorecen la convivencia escolar, la colaboración y la resolución pacífica de conflictos. Intervenciones curriculares, como actividades artísticas y programas SEL, han demostrado mejoras significativas en empatía y conciencia social en distintos niveles educativos, lo que refuerza su

pertinencia curricular (Pineda Jaimes et al., 2024; Mogro-Wilson & Tredinnick, 2020; Fernández-Martín et al., 2024).

Vinculadas a la empatía, las habilidades sociales y la comunicación, entre ellas la asertividad, escucha activa y cooperación, aparecen de forma recurrente en la evidencia y se relacionan con mayor participación en el aula, mejor clima escolar y relaciones interpersonales más saludables. Por ello, diseños curriculares y guías didácticas recomiendan su enseñanza explícita y transversal para fomentar la interacción y el aprendizaje colaborativo (Wilson Cantón, 2024; Escobar Romero et al., 2025; Aguirre-Unda et al., 2025).

Asimismo, la resolución de problemas sociales y la toma de decisiones constituyen dimensiones esenciales para que el alumnado pueda afrontar conflictos y elegir alternativas funcionales y éticas en contextos interpersonales. Su desarrollo en el currículo contribuye a la autonomía estudiantil y a la gestión efectiva de situaciones complejas, y aparece de manera consistente en evaluaciones de programas y estudios de comprensión socioemocional (McKown, 2019; Fernández-Martín et al., 2024; Gómez-Martínez, 2025).

Finalmente, los componentes asociados al bienestar y la motivación, como la autoestima, la atención, la resiliencia y el manejo del estrés potencian la efectividad del aprendizaje socioemocional y amplifican los beneficios académicos y psicosociales. La integración de estos elementos en programas escolares favorece la reducción de ansiedad y estrés y el aumento de la motivación y el ajuste académico (Delgado Palma et al., 2025; Royero Ruz, 2025; Cardona-Isaza et al., 2025).

En conjunto, la convergencia de la literatura revisada respalda la incorporación transversal en el currículo K–12 de las competencias descritas como autoconciencia, autorregulación, reconocimiento emocional, empatía, habilidades sociales, resolución de problemas y

componentes de bienestar mediante programas SEL, actividades didácticas específicas y evaluación sistemática (Pineda Jaimes et al., 2024; Ortiz Acevedo, 2025; Gómez-Martínez, 2025).

Para describir las investigaciones, se realizó una tabla de atributos, también conocida por Gough, et al. (2017) como *Mapping*. A continuación, se presenta las Tablas 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, y 17,19, 20,21 donde se resumen las características generales de los artículos de investigaciones sobre las competencias claves de la IE.

Tabla 7

Artículos de revisión sistemática 1 y 2

	Artículo # 1	Artículo # 2
Título	Competencias emocionales como factor determinante del rendimiento escolar en el ámbito educativo	Competencias socioemocionales en educación: una mirada reflexiva de su evolución e importancia para la formación integral de los estudiantes
Autor	Dyan Wilson Cantón	Raquel Pineda Jaimes, Nancy Jazmín Suárez Meza y Tana Figueroa
País	México	No consta explícitamente (contexto latinoamericano)
Año	2024	2024
Tipo de estudio	Metodológica de enfoque cualitativo, de tipo documental, con diseño bibliográfico	Revisión documental con enfoque cualitativo
Población	Fuentes bibliográficas seleccionadas como unidad de análisis desde el año 2020 en adelante	análisis de documentos y literatura científica

(Continuación Tabla 7)

Objetivo	Analizar las competencias emocionales como factor determinante del rendimiento escolar en el ámbito educativo.	Explorar la evolución e importancia de las competencias socioemocionales en el ámbito educativo, así como su organización e integración dentro del currículo escolar
Intervención	La técnica de recolección de datos fue el fichaje y el instrumento utilizado la ficha bibliográfica. Asimismo, se empleó Zotero como gestor de referencias y apoyo en la organización y lectura de fuentes académicas.	Análisis teórico y documental de literatura sobre educación socioemocional
Resultados	Se evidenció que las competencias emocionales en el ámbito educativo comprenden habilidades como la gestión emocional, la empatía, la autorregulación y las habilidades sociales, las cuales pueden desarrollarse a través de procesos educativos y están sustentadas por diversos enfoques teóricos. Asimismo, se destacó que estas competencias forman parte esencial del desarrollo integral del estudiante y se vinculan con la interacción social y el bienestar en el contexto escolar.	Las competencias socioemocionales más relevantes en el ámbito educativo incluyen la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, destacando su influencia en el aprendizaje y la convivencia escolar. Asimismo, se evidenció que su desarrollo favorece el bienestar estudiantil y la formación integral. Los hallazgos resaltaron la necesidad de incorporar estas competencias en los procesos educativos de manera sistemática.
Conclusiones	Las competencias emocionales constituyen un componente esencial en la formación integral del estudiante, al incluir habilidades como la conciencia emocional, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales. Asimismo, se concluyó que su desarrollo está respaldado por diversos modelos teóricos y debe integrarse en el ámbito educativo, dado su aporte al bienestar personal y a la adecuada interacción en contextos escolares.	Las competencias socioemocionales constituyen un eje fundamental para la formación integral del estudiante y deben ser incorporadas de manera transversal en el currículo escolar. El estudio enfatiza el rol del docente como mediador en el desarrollo de estas habilidades. Asimismo, se propone profundizar en investigaciones que analicen su implementación en distintos niveles educativos.

Tabla 8

Artículos de revisión sistemática 3 y 4

	Artículo # 3	Artículo # 4
Título	Emotional competence in the school curriculum of Spanish as an additional language in Australia and the United Kingdom	Propuesta de técnicas de autocontrol basadas en inteligencia emocional para la prevención de conductas violentas en estudiantes de octavo grado
Autor / Autores	Ortiz Jiménez, M.; González García, P.; Hermoso-Gómez, B.	Barragán Díaz, A. M., & Vargas Caicedo, C.
País	Australia y Reino Unido	Ecuador
Año	2023	2025
Tipo de estudio	Análisis cualitativo documental (análisis de contenido de currículos)	Enfoque mixto
Población	Documentos curriculares de enseñanza de español en educación primaria	60 estudiantes de octavo grado, además de una autoridad institucional, personal administrativo, un docente, una madre de familia y un representante comunitario
Objetivo	Analizar si la competencia emocional se integra y desarrolla en el currículo de español como lengua adicional en educación primaria	Diseñar y proponer técnicas de autocontrol basadas en inteligencia emocional para prevenir conductas violentas en estudiantes de educación básica superior
Intervención	No experimental; análisis de contenido basado en el marco SEL (CASEL) aplicado a documentos curriculares	Aplicación de técnicas de inteligencia emocional orientadas al autocontrol, incluyendo economía de fichas, contratos de contingencia, ejercicios de relajación y la técnica del semáforo emocional

(Continuación Tabla 8)

Resultados	La integración de competencias emocionales en el currículo de enseñanza de lenguas favorece el desarrollo de habilidades como la autoconciencia, la empatía y la regulación emocional en los estudiantes. Se identificó que estas competencias contribuyen a mejorar la participación, la comunicación y la interacción en el aula. Los resultados mostraron que su inclusión en el currículo fortalece tanto el aprendizaje lingüístico como el desarrollo socioemocional.	Se evidenció la necesidad de fortalecer competencias de inteligencia emocional como la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, debido a la presencia de conductas impulsivas y dificultades en la gestión emocional del estudiantado. Asimismo, se destacó que estas competencias son fundamentales para prevenir respuestas reactivas ante situaciones de conflicto y favorecer una adecuada convivencia en el contexto educativo
Conclusiones	La incorporación de competencias emocionales en el currículo es fundamental para promover un aprendizaje más significativo e integral. Se destacó la importancia de diseñar propuestas curriculares que integren explícitamente la dimensión emocional. Además, se sugiere continuar investigando su impacto en diferentes contextos educativos y disciplinas.	El desarrollo del autocontrol emocional es una estrategia eficaz para prevenir conductas violentas en el contexto escolar. Se recomendó su incorporación dentro de programas educativos estructurados. Además, se planteó la necesidad de evaluar su impacto en otros niveles educativos y contextos.

Tabla 9

Artículos de revisión sistemática 5 y 6

	Artículo # 5	Artículo # 6
Título	Educación emocional en el aula: Estado del arte y perspectivas futuras	El rol de las emociones en el proceso de aprendizaje: una mirada desde la educación socioemocional
Autor	Escobar Romero, M. D. R., Escobar Romero, D. G., Tapia España, C. G., & Escobar Romero, J. A.	Delgado Palma, M. M.; Piguave Delgado, K. M.; Posligua Burgos, K. J.; Palma Holguín, S. T.
País	Ecuador	Ecuador
Año	2025	2025

(Continuación Tabla 9)

Tipo de estudio	Revisión sistemática de literatura	Revisión documental cualitativa
Población	25 artículos de estudios empíricos, revisiones y una tesis.	Literatura científica seleccionada (artículos, informes y libros especializados en educación socioemocional).
Objetivo	Analizar el estado del arte de la educación emocional en el aula y sus perspectivas futuras mediante revisión sistemática de literatura reciente	Analizar el papel de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la educación socioemocional.
Intervención	Análisis documental de estudios sobre educación emocional, competencias socioemocionales e integración curricular	Análisis teórico y categorización de literatura sobre educación socioemocional.
Resultados	La implementación de programas de educación emocional se asocia con mejoras en la regulación emocional, la interacción social y el rendimiento académico de los estudiantes. Se identificó un impacto positivo en el clima escolar y en la motivación del alumnado. Los resultados del análisis destacaron la recurrencia de estos efectos en diferentes contextos educativos.	La integración de la educación emocional en el currículo incorpora competencias de inteligencia emocional como la autorregulación, la empatía, la autoconciencia y las habilidades sociales, las cuales influyen directamente en procesos cognitivos como la atención, la memoria y la motivación. Asimismo, se destacó que estas competencias favorecen la convivencia, el bienestar emocional y el desarrollo integral del estudiante, consolidándose como elementos esenciales dentro del proceso educativo
Conclusiones	Las competencias de inteligencia emocional, como la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones, deben institucionalizarse como un eje transversal del currículo educativo. Asimismo, se estableció que la integración sistemática de estas competencias favorece el desarrollo integral del estudiante y contribuye a una educación inclusiva, equitativa y de calidad.	Las competencias de inteligencia emocional, como la empatía, la autorregulación y la autoconciencia, constituyen pilares fundamentales del desarrollo integral y deben integrarse de manera transversal en el currículo educativo. Asimismo, se estableció que su incorporación sistemática favorece el aprendizaje significativo, la convivencia escolar y la formación de estudiantes más resilientes y autónomos

Tabla 10

Artículos de revisión sistemática 7 y 8

	Artículo # 7	Artículo # 8
Título	Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de octavo año de básica superior	Evidencia de estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y el ajuste escolar
Autor	Aguirre-Unda, M. V.; Sarango-Alejo, N. E.; Caballero-Rodríguez, A. N.	Anchundia Macías, G.; Vega Intriago, J.
País	Ecuador	Ecuador
Año	2025	2024
Tipo de estudio	Enfoque mixto con diseño cuasiexperimental	Enfoque cualitativo - Revisión sistemática
Población	63 estudiantes de octavo año de educación básica superior	25 artículos científicos revisados
Objetivo	Validar una guía didáctica orientada al desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de octavo año de educación básica superior	Analizar la evidencia sobre las estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y el ajuste escolar
Intervención	Implementación de la guía didáctica “Floreciendo juntos”, basada en estrategias como actividades colaborativas, reflexión individual, role-playing, análisis de casos, debates y técnicas de regulación emocional	Revisión de estrategias como aprendizaje socioemocional (SEL), aprendizaje cooperativo, manejo del estrés, comunicación asertiva, programas educativos (EDI, OKAPI, entre otros)
Resultados	La aplicación de estrategias didácticas orientadas al desarrollo socioemocional produjo mejoras en la autorregulación, la empatía y la interacción social de los estudiantes de octavo grado. Asimismo, se evidenció una mayor participación en el aula y una disminución de conductas disruptivas. Estos resultados confirman el efecto positivo de las estrategias implementadas en el desarrollo de habilidades socioemocionales.	La implementación de estrategias de aprendizaje socioemocional impactó positivamente en el aprendizaje, el ajuste escolar y el bienestar estudiantil. En este proceso, se integraron en el currículo competencias emocionales clave como la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social y la gestión de las relaciones, las cuales fortalecen la inteligencia emocional del estudiante. Asimismo, estas competencias favorecieron el desarrollo de la autorregulación, la adaptación escolar y la interacción social, contribuyendo a un aprendizaje más integral

(Continuación Tabla 10)

Conclusiones	La integración de la educación emocional en el currículo favorece el desarrollo de competencias como la empatía, el respeto, la resiliencia, la autoestima y la expresión del afecto, las cuales contribuyen al bienestar emocional y a la mejora de las relaciones interpersonales en el contexto escolar. Asimismo, se estableció que el fortalecimiento de estas competencias a través de estrategias didácticas permite promover un ambiente educativo más armonioso y una formación integral del estudiante	Se consolidaron competencias emocionales como la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social, la gestión de relaciones y la resiliencia, las cuales resultan fundamentales para el bienestar, el rendimiento académico y la adaptación escolar. De este modo, la inclusión de estas competencias en el currículo contribuyó a la formación integral del estudiante y a su desarrollo personal y social
---------------------	--	---

Tabla 11

Artículos de revisión sistemática 9 y 10

	Artículo # 9	Artículo # 10
Título	Gestión Emocional en la Educación Contemporánea: Revisión Sistemática de Estudiantes, Cultura Digital y Aprendizaje Socioemocional	Inteligencia emocional: aportes y retos en el contexto educativo
Autor	Ortiz Acevedo, H.	Royero Ruz, K. E.
País	Colombia	Panamá
Año	2025	2025
Tipo de estudio	Enfoque cualitativo - Revisión sistemática	Revisión sistemática
Población	70 estudios incluidos	26 artículos analizados
Objetivo	Identificar tendencias, vacíos y perspectivas emergentes sobre la relación entre gestión emocional, cultura digital y aprendizaje socioemocional, y proponer lineamientos pedagógicos e institucionales	Analizar los aportes y retos de la inteligencia emocional en el contexto educativo

(Continuación Tabla 11)

Intervención	Revisión de programas y estrategias de aprendizaje socioemocional (SEL), inteligencia y regulación emocionales, incluyendo intervenciones mediadas por tecnologías digitales (aplicaciones, plataformas, analítica educativa)	Análisis de estudios sobre inteligencia emocional en educación, incluyendo programas, estrategias socioemocionales y su integración en el proceso educativo
Resultados	El análisis evidenció que la implementación de programas de aprendizaje socioemocional mejora la autorregulación, la interacción social y el rendimiento académico de los estudiantes. Asimismo, se identificó que el uso de herramientas digitales en estos programas favorece el desarrollo de competencias emocionales. Los resultados muestran efectos positivos consistentes en distintos contextos educativos.	La integración de la inteligencia emocional en el currículo favoreció el desarrollo de competencias como la gestión emocional, la empatía, la autorregulación, la adaptabilidad, la autoestima y las habilidades sociales, las cuales permiten a los estudiantes afrontar situaciones académicas y sociales de manera adecuada. Asimismo, estas competencias contribuyeron a la mejora del clima escolar, la convivencia y el bienestar, consolidándose como elementos fundamentales dentro del proceso educativo
Conclusiones	La incorporación de la educación socioemocional en el currículo debe orientarse al fortalecimiento de competencias como la autorregulación, la autoconciencia, la resiliencia, la gestión emocional y las habilidades sociales, las cuales son fundamentales para el bienestar y el desarrollo integral del estudiante. Asimismo, se estableció que estas competencias deben promoverse de manera sistemática mediante estrategias pedagógicas, formación docente y el uso ético de tecnologías educativas.	La incorporación de la inteligencia emocional en el currículo debe orientarse al fortalecimiento de competencias como la gestión emocional, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales, la adaptabilidad y la autoestima, las cuales son esenciales para el desarrollo personal, social y académico del estudiante. Asimismo, se estableció que su integración sistemática en los programas educativos y en la formación docente es clave para promover una educación integral.

Tabla 12

Artículos de revisión sistemática 11 y 12

	Artículo # 11	Artículo # 12
Título	Inteligencia emocional y convivencia escolar como indicadores de calidad educativa	La educación emocional en la formación integral de los estudiantes
Autor	Velasco Panchi, J. M.; Paucar Doicela, J. M.; Tigmasa Tulcán, N. J.; Lita Heredia, K. L.; Rueda Valdez, A. C.; Allauca Araujo, P. A.	Alagon Canahuire, C.; Moran-Chacón, Y. M.
País	Ecuador	Perú / Ecuador
Año	2026	2025
Tipo de estudio	Cuantitativo, enfoque positivista, diseño correlacional	Revisión sistemática de literatura con enfoque cualitativo y diseño descriptivo
Población	220 docentes de Educación General Básica	Literatura científica seleccionada (artículos, libros y recursos académicos sobre educación emocional)
Objetivo	Determinar la relación entre inteligencia emocional y convivencia escolar como indicadores de calidad educativa	Analizar la importancia de la educación emocional y su impacto en la formación integral de los estudiantes
Intervención	Aplicación de cuestionarios estandarizados para medir inteligencia emocional, convivencia escolar y calidad educativa, analizados mediante estadística descriptiva y correlacional (SPSS)	Revisión de estudios sobre educación emocional, incluyendo programas, estrategias pedagógicas y enfoques curriculares relacionados con el desarrollo socioemocional
Resultados	Se destacó la importancia de integrar en el currículo competencias como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la motivación y las habilidades sociales. Estas competencias favorecen la resolución de conflictos, la interacción positiva y la construcción de un clima escolar adecuado, contribuyendo al desarrollo integral del estudiante	La integración de la educación emocional en el currículo promueve el desarrollo de competencias como el reconocimiento y la gestión de las emociones, la autorregulación, la empatía, la toma de decisiones, la motivación y las habilidades sociales. Estas competencias favorecen la resolución de conflictos, la comunicación efectiva y el establecimiento de relaciones interpersonales saludables, contribuyendo al bienestar emocional y al desarrollo integral del estudiante

(Continuación Tabla 12)

Conclusiones	La inclusión de la inteligencia emocional en el currículo debe orientarse al fortalecimiento de competencias como la gestión de emociones, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la capacidad de resolución de conflictos, las cuales resultan fundamentales para mejorar la convivencia escolar y la calidad educativa. Asimismo, se estableció que estas competencias deben desarrollarse desde etapas tempranas mediante programas educativos que promuevan el bienestar emocional y la formación integral del estudiante.	La inclusión de la educación emocional en el currículo debe orientarse al fortalecimiento de competencias como la gestión emocional, la autorregulación, la empatía, la motivación, las habilidades sociales y la capacidad para afrontar el estrés y las emociones negativas. Asimismo, se estableció que el desarrollo de estas competencias contribuye al bienestar psicológico, al rendimiento académico y a la formación integral del estudiante, por lo que su integración en los programas educativos resulta fundamental.
---------------------	--	---

Tabla 13

Artículos de revisión sistemática 13 y 14

	Artículo # 13	Artículo # 14
Título	La inteligencia emocional en la convivencia escolar de estudiantes de primaria	An intervention to improve social and emotional learning among students at risk of social exclusion
Autor	Eugenio-Barroso, N. D.	Fernández-Martín, F. D.; Hinojo-Lucena, F. J.; Aznar-Díaz, I.; Cáceres-Reche, M. P.
País	Panamá	España
Año	2024	2024
Tipo de estudio	Cualitativo, enfoque interpretativo con apoyo hermenéutico	Cuasiexperimental con grupo control no equivalente
Población	Estudiantes de primaria	140 estudiantes de Formación Profesional Básica (15.89 años)
Objetivo	Generar una fundamentación teórica sobre la incidencia de la inteligencia emocional en la convivencia escolar de estudiantes de primaria	Determinar el impacto del programa Itinerario+ en el desarrollo de competencias del aprendizaje social y emocional en estudiantes en riesgo de exclusión social

(Continuación Tabla 13)

Intervención	Análisis teórico y revisión de estudios sobre inteligencia emocional, convivencia escolar y desarrollo socioemocional en contextos educativos	Implementación de programa Itinerario, integrado al currículo mediante proyectos transversales, aprendizaje basado en proyectos, mentoría, tutorías, orientación vocacional y experiencias prácticas, desarrollado durante un año académico
Resultados	La inteligencia emocional en el contexto escolar promueve el desarrollo de competencias como el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, la expresión emocional, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos. Estas competencias se integran en el currículo como parte del proceso formativo, favoreciendo la convivencia escolar, el trabajo colaborativo y la adaptación social de los estudiantes	La implementación del programa de aprendizaje socioemocional produjo mejoras significativas en la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades relacionales y la toma de decisiones en el grupo experimental. Se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas respecto al grupo control en todas las competencias evaluadas. Estos resultados confirman la efectividad de la intervención en el desarrollo de habilidades socioemocionales.
Conclusiones	La integración de la inteligencia emocional en el currículo debe orientarse al fortalecimiento de competencias como el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales, la resolución de conflictos y la convivencia respetuosa. Asimismo, se estableció que el desarrollo de estas competencias desde etapas tempranas es fundamental para la formación integral del estudiante y para mejorar las relaciones interpersonales en el entorno escolar.	La implementación del programa Itinerario genera mejoras significativas en competencias de aprendizaje socioemocional como la autoconciencia, la conciencia social, la autorregulación, las habilidades de relación y la toma de decisiones responsable. Asimismo, se estableció que la integración de estas competencias en el currículo resulta efectiva para el desarrollo socioemocional del estudiantado, especialmente en contextos de vulnerabilidad.

Tabla 14

Artículos de revisión sistemática 15 y 16

	Artículo # 15	Artículo # 16
Título	Componentes esenciales de las competencias socioemocionales en educación ante los desafíos de la sociedad actual.	Development of Emotional Intelligence Through an Intervention Program in Primary School Students.
Autor	Gómez-Martínez, M.	Molero, D.; Sánchez-Narváez, G.; Jiménez-delaTorre, R.; Gavín-Chocano, Ó.
País	Colombia	España
Año	2025	2025
Tipo de estudio	Cualitativo, diseño documental (revisión bibliográfica)	Cuasiexperimental con diseño descriptivo y correlacional
Población	Estudios revisados en bases de datos entre 2019 y 2025	149 estudiantes de educación primaria (10–12 años)
Objetivo	Resignificar los componentes esenciales de las competencias socioemocionales en educación ante los desafíos de la sociedad actual	Analizar la inteligencia emocional en estudiantes de primaria y evaluar el impacto de un programa de intervención emocional mediante comparaciones prepruebas y post pruebas.
Intervención	Revisión documental mediante análisis de literatura científica sobre competencias socioemocionales en el contexto educativo	Programa de educación emocional basado en cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socioemocionales y habilidades para la vida, implementado durante cinco meses mediante sesiones periódicas integradas al currículo
Resultados	El análisis evidenció que el desarrollo de competencias socioemocionales se asocia con mejoras en la regulación emocional, la interacción social y el desempeño académico de los estudiantes. Además, se identificó que estas competencias inciden en la adaptación a los desafíos educativos y sociales contemporáneos. Los resultados muestran una recurrencia de estos efectos en los estudios analizados.	La implementación del programa de educación emocional produjo mejoras significativas en la conciencia emocional, la regulación emocional, la autoestima y las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Asimismo, se observaron tamaños de efecto moderados y altos en varias de las dimensiones evaluadas. Estos resultados confirman la efectividad de la intervención en el desarrollo de competencias emocionales.

(Continuación Tabla 14)

Conclusiones	Las competencias socioemocionales son fundamentales para el desarrollo integral del estudiante. Se recomienda su incorporación transversal en el currículo educativo. Además, se sugirió continuar investigando su implementación en distintos contextos educativos.	Se concluye que los programas de educación emocional integrados al currículo favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria. Se recomendó su aplicación sistemática desde edades tempranas. Además, se sugiere ampliar investigaciones que evalúen su impacto en distintos contextos educativos.
---------------------	--	--

Tabla 15

Artículos de revisión sistemática 17 y 18

	Artículo # 17	Artículo # 18
Título	Evaluación del diseño del programa AEdEM de Educación Emocional para Educación Secundaria	Influencing Social and Emotional Awareness and Empathy with Visual Arts and Music Intervention for Adolescents
Autor	Sánchez-Calleja, L.; García-Jiménez, E.; Rodríguez-Gómez, G.	Mogro-Wilson, C.; Tredinnick, L.
País	España	Estados Unidos
Año	2016	2020
Tipo de estudio	Estudio de evaluación de diseño de programa (validación por expertos)	Cuasiexperimental con grupo control
Población	Programa dirigido a estudiantes de Educación Secundaria (12–14 años)	304 estudiantes de secundaria
Objetivo	Validar el diseño del programa AEdEM de educación emocional integrado al currículo escolar, analizando su coherencia, pertinencia y utilidad	Evaluar la efectividad de un programa SEL integrado en el currículo de artes visuales y música para mejorar la conciencia social y la empatía en adolescentes
Intervención	Programa AEdEM, asignatura obligatoria de educación emocional con actividades sistemáticas orientadas al desarrollo de competencias emocionales dentro del currículo	Programa Connect with Kids, currículo SEL basado en artes y música con sesiones estructuradas

(Continuación Tabla 15)

Resultados	La evaluación del programa evidenció altos niveles de coherencia, pertinencia y utilidad según el juicio de expertos, validando su diseño para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de secundaria. Se identificó que el programa integra dimensiones como conciencia emocional, regulación emocional y habilidades sociales. Estos resultados confirman la viabilidad del programa para su implementación en el contexto educativo.	La implementación del programa socioemocional produjo mejoras significativas en la empatía, la conciencia social y la toma de perspectiva en los estudiantes del grupo experimental. Asimismo, se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en comparación con el grupo control. Estos resultados confirman la efectividad de la intervención en el desarrollo de competencias socioemocionales específicas.
Conclusiones	El programa de educación emocional es adecuado para su incorporación en el currículo escolar. Se recomendó su aplicación en contextos reales para validar su impacto empírico. Además, se sugiere continuar investigaciones que evalúen su efectividad en la práctica educativa.	La integración de programas socioemocionales en el currículo, especialmente mediante actividades artísticas, favorece el desarrollo de habilidades emocionales en adolescentes. Se recomendó su implementación en contextos escolares diversos. Además, se sugiere ampliar investigaciones sobre su aplicación en distintas áreas curriculares.

Tabla 16

Artículos de revisión sistemática 19 y 20

	Artículo # 19	Artículo # 20
Título	Promotion of social and emotional learning in a Chinese elementary school	Effects of an Emotional Intelligence Intervention on Justice-Involved Adolescents
Autor	An, L.; Vaid, E.; Elias, M. J.; Li, Q.; Wang, M.; Zhao, G.	Cardona-Isaza, A. J.; González-Barrón, R.; Trujillo, A.; Montoya-Castilla, I.
País	China	Colombia / España
Año	2021	2025
Tipo de estudio	Cuasiexperimental con grupo control	Cuasi-experimental

(Continuación Tabla 16)

Población	164 estudiantes de quinto grado de educación primaria	231 adolescentes (14–18 años) en conflicto con la ley, pertenecientes a centros socioeducativos (niveles equivalentes a secundaria K-12)
Objetivo	Evaluar el impacto de un currículo de aprendizaje socioemocional (SEL) en el desarrollo emocional de estudiantes y en el entorno social del aula	Evaluar la efectividad de un programa de inteligencia emocional basado en el modelo de habilidades de Mayer y Salovey en adolescentes en conflicto con la ley
Intervención	Currículo SEL de 8 semanas (8 sesiones), enfocado en habilidades socioemocionales como reconocimiento emocional, regulación emocional, escucha activa y construcción de un ambiente cooperativo	Programa de inteligencia emocional de 12 sesiones estructurado en cinco bloques: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión y regulación emocionales
Resultados	La implementación del currículo de aprendizaje socioemocional favorece el desarrollo de competencias como la percepción emocional, la comprensión emocional, la regulación emocional y las habilidades sociales, reflejadas en el aumento significativo de la inteligencia emocional en los estudiantes del grupo intervención. Asimismo, se destacó que estas competencias se integran en el currículo mediante actividades orientadas al reconocimiento y control de las emociones, la escucha activa, la cooperación y la regulación de conductas, contribuyendo al desarrollo socioemocional del alumnado	La implementación del programa de inteligencia emocional favorece el desarrollo de competencias como la percepción emocional, la comprensión emocional, la expresión y la regulación emocionales, así como la atención, claridad y reparación emocional. Asimismo, se fortaleció competencias socioemocionales como la identificación, expresión y gestión de emociones, junto con la resiliencia y el equilibrio emocional, evidenciando una mejora significativa en la inteligencia emocional y en el bienestar de los adolescentes participantes
Conclusiones	La integración del aprendizaje socioemocional en el currículo escolar permite fortalecer competencias como la regulación emocional, el autocontrol, la	La intervención basada en inteligencia emocional permite consolidar competencias como la percepción emocional, la comprensión emocional, la

(Continuación Tabla 16)

percepción emocional, las habilidades sociales y la escucha activa, las cuales son fundamentales para el desarrollo emocional de los estudiantes. La incorporación sistemática de estas competencias en el currículo puede contribuir a mejorar el desarrollo socioemocional y promover entornos educativos más positivos.	regulación emocional, la expresión adecuada de las emociones y la gestión emocional, las cuales son fundamentales para el desarrollo socioemocional. Asimismo, se estableció que el fortalecimiento de estas competencias contribuye a la reducción de síntomas emocionales y al aumento de la resiliencia, evidenciando el valor de integrar estas habilidades de manera sistemática en programas formativos orientados al desarrollo integral.
--	--

Tabla 17

Artículos de revisión sistemática 21 y 22

	Artículo # 21	Artículo # 22
Título	Emotional Intelligence of Self-Regulated Learners	I Am Me: Adolescent Perspectives of a School-Based Universal Intervention Program Designed to Promote Emotional Competence
Autor	Rathore, A.	Lakes, K., Nguyen, H. M., Jones, M., & Schuck, S. E. B.
País	India	Estados Unidos
Año	2018	2019
Tipo de estudio	Descriptivo y comparativo	Método mixto
Población	360 estudiantes de educación secundaria	Adolescentes de secundaria (grados 9–12) en escuelas públicas
Objetivo	Identificar las dimensiones de la inteligencia emocional en estudiantes autorregulados y analizar su relación con el aprendizaje autorregulado	Describir y evaluar un programa escolar de intervención universal orientado al desarrollo de competencias emocionales y habilidades socioemocionales en adolescentes
Intervención	N/A: estudio descriptivo basado en medición de inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado	Programa “I Am Me” con duración de hasta 36 semanas, estructurado en tres fases centradas en autoconocimiento, regulación emocional, habilidades sociales y desarrollo personal

(Continuación Tabla 17)

Resultados	Los estudiantes presentaron puntuaciones en múltiples dimensiones de inteligencia emocional, siendo más altas en autorrealización, resolución de problemas, felicidad, optimismo y empatía. Todas las dimensiones evaluadas obtuvieron valores superiores al 70%, incluyendo asertividad, autoconciencia emocional, relaciones interpersonales, flexibilidad, tolerancia al estrés y control de impulsos. Se encontró además una correlación positiva significativa entre aprendizaje autorregulado e inteligencia emocional ($r = .1885$, $p < .01$)	Los datos cuantitativos mostraron una tendencia de aumento en la autoestima y una disminución en el estrés percibido en el grupo intervención en comparación con el grupo control. El análisis cualitativo identificó mejoras percibidas en competencias emocionales, incluyendo la capacidad de comprender, expresar y regular emociones, así como en autorregulación, autoestima y habilidades sociales. Los participantes también reportaron mejoras en la comunicación, resolución de problemas, pensamiento positivo y control de respuestas ante situaciones adversas.
Conclusiones	Los estudiantes autorregulados presentan altos niveles en diversas dimensiones de inteligencia emocional, destacando autorrealización, resolución de problemas, empatía y optimismo. Se evidenció una relación positiva entre aprendizaje autorregulado e inteligencia emocional. Se sugiere desarrollar estrategias educativas orientadas al fortalecimiento de estas dimensiones en contextos escolares.	El programa se asocia con mejoras en competencias emocionales, autorregulación y habilidades sociales en adolescentes. Los resultados cualitativos evidenciaron cambios en la comprensión, expresión y regulación emocional, así como en la percepción de sí mismos y sus relaciones. Se recomendó realizar estudios experimentales con muestras más amplias para validar los hallazgos.

Tabla 18

Artículos de revisión sistemática 23 y 24

	Artículo # 23	Artículo # 24
Título	Impact of Emotional Literacy Training on Students' Emotional Intelligence Performance in Primary Schools	"Measuring Emotional Knowledge: Assessment of Children's Emotional Skills (ACES) with Spanish School-age Children"
Autor	Coskun, K.; Oksuz, Y.	Vergara, A. I.; Alonso-Alberca, N.; Gutiérrez, J.; Schultz, D.

(Continuación Tabla 18)

País	Turquía	España / Estados Unidos
Año	2019	2022
Tipo de estudio	Cuasiexperimental	diseño selectivo de sección transversal
Población	28 estudiantes de primaria (10 años)	255 niños españoles de 8 a 11 años, de 3ero a 5to. de primaria
Objetivo	Evaluar el impacto de un programa de alfabetización emocional en el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de primaria	Validar la versión española del ACES y examinar si edad, vocabulario receptivo y sexo moderan la relación entre conocimiento emocional y ajuste.
Intervención	Programa de Emotional Literacy Training (ELT) durante 8 semanas (31 sesiones), orientado al desarrollo de autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales	Evaluación y validación de un instrumento
Resultados	La implementación del programa de alfabetización emocional favorece el desarrollo de competencias como la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Estas competencias se integran en el currículo mediante actividades estructuradas orientadas al reconocimiento, expresión y gestión de las emociones, lo que genera un aumento significativo en el rendimiento de la inteligencia emocional de los estudiantes	La versión española del ACES confirmó una estructura de tres factores: reconocimiento emocional en rostros, en conductas y conocimiento emocional situacional, además de un factor global de conocimiento emocional. Presentó ajuste adecuado del modelo y consistencia interna aceptable a alta ($\Omega=.84$ expresiones, $.71$ conductas, $.78$ situaciones, $.91$ total). Un mayor vocabulario receptivo se asoció con mayor conocimiento emocional total, la edad predijo mejor reconocimiento emocional en conductas y las niñas mostraron mejor desempeño en conocimiento emocional situacional. Además, mayor conocimiento emocional se relacionó con más habilidades adaptativas y menos problemas escolares; en algunos análisis esta relación fue moderada por edad, sexo y vocabulario

(Continuación Tabla 18)

Conclusiones	La integración de la alfabetización emocional en el currículo permite consolidar competencias como la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales, las cuales son fundamentales para el desarrollo socioemocional del estudiante. Estas competencias pueden fortalecerse mediante intervenciones planificadas y experiencias educativas, evidenciando efectos positivos y duraderos en la inteligencia emocional	Los resultados evidenciaron que los niños presentan un nivel diferenciado de conocimiento emocional, con mejor desempeño en el reconocimiento de emociones en expresiones faciales y menor en la interpretación de conductas. El conocimiento emocional se asocia positivamente con el vocabulario receptivo y con la edad en determinadas dimensiones. Asimismo, mayores niveles de conocimiento emocional se relacionan con mejores habilidades adaptativas y menos problemas en el contexto escolar.
---------------------	---	---

Tabla 19

Artículos de revisión sistemática 25 y 26

	Artículo # 25	Artículo # 26
Título	Psychometric Properties and Differential Item Functioning of a Web-Based Assessment of Children's Emotion Recognition Skill	Reliability, Factor Structure, and Measurement Invariance of a Web-Based Assessment of Children's Social-Emotional Comprehension
Autor	Dunya, B. A., McKown, C., & Smith, E.	McKown, C.
País	Estados Unidos / Turquía	Estados Unidos
Año	2020	2019
Tipo de estudio	Estudio psicométrico / validación de instrumento web de reconocimiento emocional	Estudio psicométrico / validación de instrumento (análisis factorial y de invariancia)
Población	Dos muestras de niños de kínder a tercer grado: 4,464 en la primera muestra y 3,220 en la segunda	4,419 estudiantes de educación primaria (kínder a tercer grado)
Objetivo	Evaluar las propiedades psicométricas y el funcionamiento diferencial de los ítems de una evaluación web de reconocimiento emocional para niños de kínder a tercer grado	Evaluar las propiedades psicométricas y la estructura factorial de una evaluación web de comprensión socioemocional en niños

Intervención	estudio de medición y validación de una prueba web de reconocimiento emocional	Estudio de evaluación de habilidades socioemocionales mediante una herramienta digital
Resultados	El estudio identificó el reconocimiento emocional como una habilidad específica de la inteligencia emocional en estudiantes de educación básica. Se evidenció en la capacidad de identificar emociones a partir de expresiones faciales y señales no verbales.	El estudio identificó cuatro competencias de la inteligencia emocional en estudiantes de primaria: reconocimiento emocional, toma de perspectiva social, resolución de problemas sociales y autocontrol, evidenciadas como dimensiones diferenciadas de la comprensión socioemocional
Conclusiones	El reconocimiento emocional se confirma como una competencia socioemocional presente en estudiantes de educación básica. Esta habilidad forma parte del conocimiento emocional necesario para comprender a otros en contextos sociales.	Las competencias de reconocimiento emocional, toma de perspectiva social, resolución de problemas sociales y autocontrol se presentan como dimensiones interrelacionadas pero distintas de la inteligencia emocional en niños. Estas habilidades forman parte de la comprensión socioemocional evaluable en el contexto escolar. Los resultados respaldan su consideración como componentes clave de la inteligencia emocional en educación básica

Tabla 20

Artículos de revisión sistemática 27 y 28

	Artículo # 27	Artículo # 28
Título	The Development of a Self-Awareness Skill for High School Students with the Process of Social and Emotional Learning	The impact of the Sentituz programmes on emotional competence and social climate in the classroom
Autor	Thaintheerasombat, S.; Chookhampaeng, C.	Berastegui-Martínez, J.; de la Caba-Collado, M. A.; Pérez-Escoda, N.
País	Tailandia	España
Año	2022	2023
Tipo de estudio	Cuasiexperimental	Cuasiexperimental
Población	64 estudiantes de secundaria (grado 11)	105 estudiantes de primaria (6.to) y secundaria (2.do)

(Continuación Tabla 20)

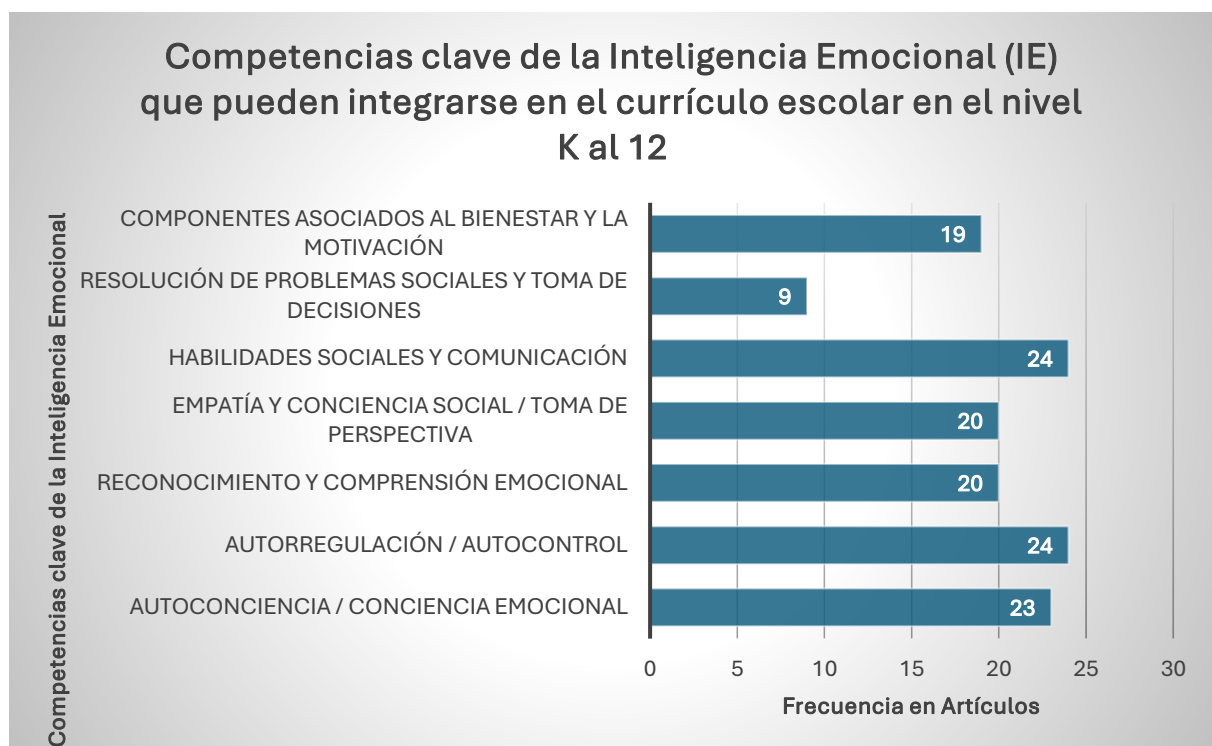
Objetivo	Analizar el desarrollo de la autoconciencia en estudiantes de secundaria mediante un programa de aprendizaje socioemocional y comparar resultados según género, edad y tipo de aprendizaje	Evaluar el impacto de dos programas de educación emocional (Sentituz 10-12 y 12-14) en la competencia emocional y el clima social del aula
Intervención	Programa de aprendizaje socioemocional (SEL) basado en actividades estructuradas orientadas al desarrollo de la inteligencia emocional y el comportamiento social durante un periodo académico	Programas de educación emocional (Sentituz) implementados durante nueve meses, orientados al desarrollo de competencias emocionales en estudiantes
Resultados	El estudio evidenció el desarrollo de la autoconciencia como competencia de la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria, mostrando niveles significativamente mayores en quienes participaron en el programa de aprendizaje socioemocional en comparación con el grupo tradicional	El estudio evidenció mejoras en competencias de la inteligencia emocional, específicamente en autonomía emocional, competencia social y competencia emocional global en estudiantes que participaron en los programas
Conclusiones	La autoconciencia se confirma como una competencia de la inteligencia emocional susceptible de desarrollo en estudiantes de secundaria mediante procesos de aprendizaje socioemocional. Los resultados mostraron que esta habilidad mejora significativamente cuando se implementan programas educativos estructurados. La evidencia respaldó su inclusión como componente clave en la formación del estudiante en el contexto escolar	Las competencias emocionales, especialmente la autonomía emocional y la competencia social, pueden desarrollarse mediante programas de educación emocional en estudiantes de primaria y secundaria. Los resultados mostraron mejoras en dimensiones específicas de la competencia emocional. Estas competencias se confirmaron como componentes relevantes de la inteligencia emocional en el contexto escolar

A continuación, se presenta un panorama cuantitativo de las competencias estudiadas en los Artículos 1–28. La autoconciencia o conciencia emocional aparece en 23 artículos, la

autorregulación o autocontrol en 24 artículos, el reconocimiento y la comprensión emocional en 20 artículos, la empatía y la conciencia social o toma de perspectiva en 20 artículos, las habilidades sociales y la comunicación en 24 artículos, la resolución de problemas sociales y la toma de decisiones en 9 artículos y los componentes asociados al bienestar y la motivación (autoestima, atención, resiliencia, manejo del estrés) en 19 artículos.

Gráfica 3

Competencias clave de la Inteligencia Emocional (IE) que pueden integrarse en el currículo escolar en el nivel K al 12



La autoconciencia se identifica de forma reiterada como una competencia central en la literatura revisada, presente tanto en estudios documentales como en investigaciones empíricas que integran SEL en currículo y en intervenciones tempranas. Trabajos de revisión y análisis curricular muestran su presencia explícita en marcos educativos y propuestas de incorporación curricular (Pineda Jaimes et al., 2024; Ortiz Jiménez et al., 2023), y estudios empíricos en

contextos escolares reportan ganancias en la capacidad de los estudiantes para reconocer y nombrar estados afectivos tras programas estructurados (Rathore, 2018; Berastegui-Martínez et al., 2023).

La autorregulación aparece como la competencia más frecuente y con mayor apoyo empírico, descrita tanto en estrategias prácticas (técnicas de gestión emocional, rutinas y ejercicios de relajación) como en evaluaciones de impacto que asocian su mejora con mejores relaciones y reducción de conductas disruptivas (Wilson Cantón, 2024; Barragán Díaz & Vargas Caicedo, 2025). Estudios de campo y revisiones sistemáticas refuerzan su rol como objetivo central de los programas SEL y como mediador de efectos en convivencia y rendimiento (Escobar Romero et al., 2025; Ortiz Acevedo, 2025).

Varios trabajos enfatizan la distinción entre reconocer emociones (señales faciales, conductuales) y comprender su significado situacional, aportando evidencia psicométrica y resultados de intervención. Investigaciones de validación de instrumentos y estudios sobre alfabetización emocional documentan mejoras en estas habilidades tras intervenciones educativas (Dunya et al., 2020; McKown, 2019; Vergara et al., 2022), y revisiones señalan su inclusión frecuente en secuencias didácticas destinadas a la infancia (Escobar Romero et al., 2025).

La empatía y la conciencia social constituyen ejes recurrentes en programas orientados a la convivencia y al aprendizaje socioemocional; aparecen tanto en análisis curriculares como en evaluaciones cuasiexperimentales que muestran aumentos en la toma de perspectiva y en la sensibilidad hacia otros (Pineda Jaimes et al., 2024; Mogro-Wilson & Tredinnick, 2020; Fernández-Martín et al., 2024). La evidencia indica que las actividades colaborativas, artísticas y

de *role-playing* potencian estas competencias en distintos niveles educativos (Berastegui-Martínez et al., 2023; Ortiz Acevedo, 2025).

Las habilidades relacionales (comunicación asertiva, colaboración, escucha activa) figuran entre las categorías más reportadas y suelen presentarse como resultados directos de intervenciones basadas en trabajo grupal y metodologías activas. Revisiones y estudios empíricos coinciden en su mejora tras programas SEL y guías didácticas orientadas al desarrollo socioemocional (Wilson Cantón, 2024; Ortiz Jiménez et al., 2023; Anchundia Macías & Vega Intriago, 2024), relacionándolas además con mejor clima de aula y participación estudiantil (Rathore, 2018; Lakes et al., 2019).

La resolución de problemas sociales y toma de decisiones, esta competencia aparece con menor frecuencia como categoría independiente; cuando se incluye, suele estar integrada en paquetes SEL o en instrumentos que distinguen dimensiones de competencia social. Estudios que evalúan programas estructurados la reportan como una dimensión mejorable, aunque con menor presencia en las revisiones documentales generales (McKown, 2019; Fernández-Martín et al., 2024; Dunya et al., 2020).

Los efectos sobre bienestar y motivación (autoestima, atención, resiliencia, manejo del estrés) aparecen de forma recurrente como resultados esperados o constatados de intervenciones socioemocionales. Revisiones sistemáticas y estudios de intervención informan mejoras en autoestima, atención y manejo del estrés, y consideran estos componentes tanto resultados directos como mediadores del aprendizaje y la convivencia (Escobar Romero et al., 2025; Royero Ruz, 2025; Molero et al., 2025). En suma, la evidencia de los Art. 1–28 muestra que, si bien hay consenso sobre la presencia y relevancia de estas competencias, la intensidad y la forma

de su manifestación dependen del diseño de la intervención, la etapa educativa y el contexto escolar (p. ej., programas curriculares vs. intervenciones puntuales).

Síntesis de resultados

A partir del análisis de 28 estudios incluidos, la literatura permite afirmar que la inteligencia emocional (IE) en el contexto K–12 se entiende como un conjunto de competencias interrelacionadas que influyen en el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo integral del estudiante. En este marco, diversos autores coinciden en que dichas competencias identificables y desarrollables en la escuela deben integrarse de forma sistemática en los procesos educativos (Wilson Cantón, 2024; Pineda Jaimes et al., 2024; Ortiz Jiménez et al., 2023; Escobar Romero et al., 2025; Delgado Palma et al., 2025).

Los trabajos revisados muestran convergencia en los componentes centrales de la IE: autoconciencia o conciencia emocional, autorregulación/autocontrol, empatía, motivación, habilidades sociales, reconocimiento y comprensión emocional, toma de perspectiva y resolución de problemas sociales. Esta conceptualización se refuerza en estudios que vinculan las competencias socioemocionales con el bienestar, la convivencia y la calidad educativa, y que plantean a la IE como un elemento transversal que favorece la adaptación escolar y la participación del estudiante (Aguirre-Unda et al., 2025; Anchundia Macías & Vega Intriago, 2024; Ortiz Acevedo, 2025; Royero Ruz, 2025; Velasco Panchi et al., 2026; Alagon Canahuire & Moran-Chacón, 2025).

La evidencia distingue además entre competencias intrapersonales como la conciencia y la regulación emocional y competencias interpersonales como la empatía, las habilidades sociales y la convivencia; ambas categorías son complementarias y necesarias para el desempeño académico y social del alumnado (Eugenio-Barroso, 2024; Fernández-Martín et al., 2024;

Gómez-Martínez, 2025; Molero et al., 2025; Sánchez-Calleja et al., 2016). Estudios de intervención y programas escolares (p. ej., enfoques SEL —aprendizaje socioemocional, Social and Emotional Learning) reportan mejoras significativas en autorregulación, empatía, expresión emocional y control de impulsos, confirmando que estas competencias pueden desarrollarse mediante intervenciones educativas intencionales (Mogro-Wilson & Tredinnick, 2020; An et al., 2021; Cardona-Isaza et al., 2025; Rathore, 2018; Lakes et al., 2019; Coskun & Oksuz, 2019). Los estudios psicométricos y de validación de instrumentos aportan evidencia sobre la medición de la IE, identificando dimensiones observables y evaluables como el reconocimiento emocional, la toma de perspectiva social, la resolución de problemas sociales y el autocontrol. Estas herramientas facilitan la evaluación del progreso y la orientación de estrategias pedagógicas (Vergara et al., 2022; Dunya et al., 2020; McKown, 2019).

Por último, investigaciones recientes muestran que componentes asociados al bienestar y la motivación, autoestima, atención, resiliencia y manejo del estrés potencian la efectividad del aprendizaje socioemocional y amplifican sus beneficios académicos y psicosociales. La inclusión de estos elementos en programas escolares contribuye a la reducción de ansiedad y estrés, al aumento de la motivación y al mejor ajuste académico (Thaintheerasombat & Chookhampaeng, 2022; Berastegui-Martínez et al., 2023; Barragán Díaz & Vargas Caicedo, 2025; Delgado Palma et al., 2025; Royero Ruz, 2025; Cardona-Isaza et al., 2025).

En síntesis, la convergencia de los 28 estudios analizados respalda la incorporación transversal en el currículo K–12 de competencias clave de la IE como autoconciencia, autorregulación, reconocimiento emocional, empatía, habilidades sociales, resolución de problemas y componentes de bienestar a través de programas SEL, actividades didácticas específicas y evaluación sistemática, con el fin de promover el desarrollo integral del estudiante

y mejorar los procesos de aprendizaje y convivencia escolar (Pineda Jaimes et al., 2024; Ortiz Acevedo, 2025; Gómez-Martínez, 2025).

Segunda pregunta de Investigación

¿Qué estrategias didácticas son más eficaces para incorporar la Inteligencia

Emocional (IE) en el nivel K-12? A partir de esta interrogante, se realizó un proceso de *Mapping* sistemático de la literatura seleccionada, con el propósito de identificar, organizar y analizar las estrategias pedagógicas empleadas en distintos contextos educativos. Este proceso permitió clasificar las intervenciones según su naturaleza, alcance y nivel de evidencia, así como reconocer patrones comunes en su implementación. se presenta a continuación las Tablas 18, 19, 20 y 21 donde se resumen las características generales de los artículos de investigaciones sobre las competencias claves de la IE.

La evidencia revisada indica que las estrategias didácticas más eficaces para incorporar la inteligencia emocional (IE) en K–12 combinan metodologías activas y colaborativas, intervenciones explícitas de regulación emocional, programas SEL integrados al currículo y enfoques sistémicos que involucren a docentes, familias y comunidad; su efectividad aumenta con implementación sostenida, adaptación contextual y formación docente (Chica Chica et al., 2023; Barrera & Luzby, 2025; Albornoz Moreno, 2025; Anchundia Macías & Vega Intriago, 2024; Saroya & Buck, 2023).

Estrategias didácticas son las siguientes:

1. Aprendizaje colaborativo (Chica Chica, León Zambrano & Carvajal Rivadeneira, 2023).
2. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP estructurado en fases) (Barrera & Luzby, 2025).
3. Intervenciones neuroeducativas (lectura de cuentos, meditación guiada, “frasco de la calma”, diario de emociones) (Albornoz Moreno, 2025).

4. Enfoque integral combinando programas SEL, aprendizaje cooperativo, teatro pedagógico, manejo del estrés, robótica educativa y metodologías activas, con participación de la comunidad (Anchundia Macías & Vega Intriago, 2024).
5. Alfabetización emocional mediante secuencias vivenciales adaptadas a la primera infancia (dinámicas grupales, diálogo guiado) (López Linares & Escobar Gutiérrez, 2024).
6. Actividades rectoras lúdicas y rutinas guiadas para primera infancia (Calao Sariego, Calao Sariego & Garavito Campillo, 2025).
7. Integración de SEL en áreas disciplinares (aprendizaje activo, mindfulness, conexión con problemas reales) (Saroya & Buck, 2023).

A continuación, se detallan las estrategias didácticas identificadas como más eficaces para incorporar la IE en K–12, agrupadas según su naturaleza pedagógica y su evidencia empírica. La enumeración pretende ofrecer una guía práctica para su implementación en distintos niveles educativos, señalando además los estudios que sustentan cada enfoque y las condiciones que potencian su efectividad (Chica Chica et al., 2023; Barrera & Luzby, 2025; Albornoz Moreno, 2025; Anchundia Macías & Vega Intriago, 2024; Saroya & Buck, 2023).

Las estrategias didácticas identificadas en la literatura para incorporar la inteligencia emocional (IE) en K–12 se agrupan en enfoques activos, colaborativos y sistémicos que requieren continuidad y formación docente para su efectividad. A partir de los estudios revisados, resulta evidente que dichas estrategias no actúan de forma aislada; más bien, su mayor impacto proviene de la articulación entre prácticas en el aula, intervenciones específicas de regulación emocional y el apoyo institucional y familiar (Chica Chica et al., 2023; Anchundia Macías & Vega Intriago, 2024).

En primer lugar, el aprendizaje colaborativo se presenta como una metodología central para el desarrollo socioemocional. Al organizar tareas compartidas y fomentar el diálogo, el trabajo en equipo y la responsabilidad conjunta, esta estrategia promueve la comunicación y la resolución de conflictos, condiciones favorables para la práctica de habilidades emocionales en contextos auténticos de interacción escolar; su efectividad se potencia cuando se acompaña de formación docente y respaldo institucional (Chica Chica et al., 2023).

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) aporta una estructura didáctica que integra fases de activación, exploración colaborativa y reflexión. Mediante la resolución de problemas auténticos, role-play y actividades expresivas, el ABP facilita el trabajo sobre reconocimiento, expresión y regulación emocional; los estudios muestran mejoras en dimensiones interpersonales y de adaptabilidad, aunque sugieren que su impacto global exige intervenciones más prolongadas y atención al contexto sociocultural (Barrera & Luzby, 2025). Para la intervención temprana y el apoyo a grupos vulnerables, las intervenciones neuroeducativas ofrecen herramientas concretas y continuas: lectura de cuentos, meditación guiada, “frasco de la calma”, diarios de emociones y dinámicas expresivas crean ambientes seguros que facilitan la identificación y la autorregulación emocional en la infancia, generando mayor participación y uso autónomo de estrategias de regulación (Albornoz Moreno, 2025).

Más allá de técnicas puntuales, un enfoque integral que combine programas SEL con metodologías activas incluyendo aprendizaje cooperativo, teatro pedagógico, manejo del estrés y elementos tecnológicos como la robótica educativa y que involucre a docentes, familias y comunidad, potencia el ajuste escolar, la motivación y el bienestar. La evidencia indica que la integración sistémica incrementa la efectividad de las intervenciones, aunque depende en gran

medida de la formación docente y del contexto institucional (Anchundia Macías & Vega Intriago, 2024).

En la primera infancia, estrategias específicas como la alfabetización emocional mediante secuencias vivenciales (dinámicas grupales, diálogo guiado y actividades adaptadas a la edad) y las actividades rectoras lúdicas y rutinas guiadas (juego estructurado, participación y rutinas emocionales) resultan especialmente eficaces para mejorar el reconocimiento emocional, el control de impulsos, la empatía, la motivación y la autonomía (López Linares & Escobar Gutiérrez, 2024; Calao Sariego et al., 2025).

Finalmente, la integración de prácticas SEL en las áreas disciplinares, por ejemplo, mediante aprendizaje activo, experiencias prácticas, mindfulness y la conexión con problemas reales en clases de ciencias favorece la autoeficacia, las habilidades metacognitivas, el bienestar y la participación estudiantil; en este caso, los ambientes emocionales positivos facilitan también la comprensión conceptual y el compromiso académico (Saroya & Buck, 2023).

En conjunto, la literatura sugiere que la combinación y adaptación contextual de estas estrategias, aplicada de forma sostenida y respaldada por formación docente e involucramiento comunitario, constituye la vía más prometedora para incorporar de manera eficaz la IE en el currículo K–12 (Chica Chica et al., 2023; Barrera & Luzby, 2025; Albornoz Moreno, 2025; Anchundia Macías & Vega Intriago, 2024; Saroya & Buck, 2023).

Tabla 21

Artículos de revisión sistemática 29 y 30

	Artículo # 29	Artículo # 30
Título	Aprendizaje Colaborativo para Favorecer las Competencias Emocionales	Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) sobre la inteligencia emocional en estudiantes de primaria
Autor	Chica Chica, L. F.; León Zambrano, B. C.; Carvajal Rivadeneira, D. D.	Barrera, B., Luzby, A.
País	Ecuador	Colombia
Año	2023	2025
Tipo de estudio	análisis teórico	Cuasiexperimental
Población	Estudio documental (revisión teórica)	82 estudiantes de primaria (7–12 años)
Objetivo	Analizar el aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para favorecer las competencias emocionales	Evaluar el efecto de estrategias didácticas basadas en ABP sobre la inteligencia emocional en estudiantes de primaria
Intervención	El estudio describió el aprendizaje colaborativo como una estrategia didáctica basada en el trabajo en equipo, la interacción entre estudiantes y la construcción conjunta del conocimiento. Esta metodología promovió el diálogo, la comunicación y la cooperación, organizando las actividades en grupos que favorecen el aprendizaje compartido y el desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto educativo.	Unidad didáctica basada en Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), desarrollada en 20 sesiones de 60 minutos durante cuatro meses. Las sesiones se estructuraron en fases de activación, exploración colaborativa y reflexión, incorporando actividades como lectura de cuentos, juegos de roles, resolución de conflictos, expresión emocional y trabajo cooperativo orientado al reconocimiento, expresión y regulación emocional
Resultados	Los resultados indicaron que el aprendizaje colaborativo favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales mediante la interacción entre estudiantes, el intercambio de información y la responsabilidad compartida en el aprendizaje. Asimismo, se señaló	La implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), permitió trabajar la inteligencia emocional en contextos reales y significativos para los estudiantes. Aunque no se observaron cambios estadísticamente significativos en el índice global de inteligencia

(Continuación Tabla 21)

	que este enfoque promueve la comunicación, la resolución de conflictos y la construcción de relaciones interpersonales positivas.	emocional, sí se identificaron mejoras en dimensiones específicas como la interpersonal y la adaptabilidad, especialmente en ciertos grupos de estudiantes. Estas mejoras se vinculan con el uso de estrategias propias del ABP como el trabajo colaborativo, la resolución de problemas emocionales, el diálogo, la reflexión y la interacción social, las cuales favorecen el desarrollo de habilidades emocionales en el contexto escolar
Conclusiones	Se Concluyó que el aprendizaje colaborativo constituye una estrategia didáctica adecuada para fomentar la inteligencia emocional en el ámbito educativo. Se destaca que su implementación favorece ambientes de aprendizaje positivos, mejora el desempeño académico y fortalece las relaciones interpersonales, siendo necesario el compromiso institucional y la formación docente para su aplicación efectiva	El Aprendizaje Basado en Problemas mostró potencial para desarrollar dimensiones específicas de la inteligencia emocional, especialmente aquellas vinculadas a la interacción social. Sin embargo, su impacto en la inteligencia emocional global requiere intervenciones más prolongadas y la consideración de factores contextuales como el entorno familiar y sociocultural.

Tabla 22

Artículos de revisión sistemática 31 y 32

	Artículo # 31	Artículo # 32
Título	Estrategias didácticas de neuroeducación mediante el desarrollo de la inteligencia emocional en niños inmersos en duelo por pérdida de familiares cercanos	Evidencia de estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y el ajuste escolar
Autor	Albornoz Moreno, M. J.	Anchundia Macías, Glen; Vega Intriago, J.
País	Venezuela	Ecuador
Año	2025	2024

(Continuación Tabla 22)

Tipo de estudio	Cualitativo – estudio de caso descriptivo	Revisión sistemática
Población	26 niños de educación preescolar (5–6 años)	25 estudios empíricos (contextos educativos K-12 diverso)
Objetivo	Plantear estrategias didácticas de neuroeducación para el desarrollo de la inteligencia emocional en niños en situación de duelo	Analizar la evidencia sobre estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y ajuste escolar
Intervención	Aplicación de estrategias neuro educativas orientadas al reconocimiento y regulación emocional mediante actividades estructuradas como lectura de cuentos, meditación guiada, elaboración del “frasco de la calma”, diario de emociones y dinámicas expresivas. Estas estrategias se implementaron de forma continua en el aula, promoviendo un ambiente emocional seguro y favoreciendo la expresión, identificación y canalización de emociones	El estudio sintetizó diversas estrategias didácticas y programas de aprendizaje socioemocional implementados en contextos educativos, incluyendo aprendizaje cooperativo, programas SEL, entrenamiento en manejo del estrés, comunicación asertiva, teatro pedagógico, robótica educativa y metodologías activas. Estas estrategias se concibieron desde un enfoque integral que involucra docentes, estudiantes, familias y comunidad
Resultados	La implementación de estrategias didácticas basadas en la neuroeducación, como la lectura de cuentos, la meditación guiada, el uso del frasco de la calma, el diario de las emociones y actividades de expresión artística favoreció el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de nivel preescolar. Estas estrategias permitieron que los estudiantes logaran reconocer, expresar y canalizar sus emociones, pasando de respuestas generales a una identificación más precisa de sus estados emocionales. Asimismo, se observó una mejora en la	Los resultados del estudio evidenciaron que las estrategias de desarrollo socioemocional impactan positivamente en el rendimiento académico, el ajuste escolar, la motivación y el bienestar estudiantil. Se identificó que dichas estrategias fortalecen dimensiones clave de la inteligencia emocional como la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social y la gestión de relaciones

(Continuación Tabla 22)

	conducta emocional, en la capacidad de autorregulación y en la expresión verbal de emociones en situaciones cotidianas.	
Conclusiones	Las estrategias neuro educativas basadas en actividades expresivas, reflexivas y de autorregulación son eficaces para promover la inteligencia emocional en la infancia. Asimismo, destacó la importancia de una intervención temprana y contextualizada, así como la creación de ambientes seguros que faciliten el desarrollo emocional y social de los estudiantes	La implementación de estrategias didácticas socioemocionales debe realizarse desde un enfoque integral y sistemático, integrándose al currículo escolar. Se puntualizó la importancia de la formación docente, el contexto institucional y la participación de la comunidad como factores clave para la efectividad de estas intervenciones

Tabla 23

Artículos de revisión sistemática 33 y 34

	Artículo # 33	Artículo # 34
Título	La inteligencia emocional y su importancia en el proceso de aprendizaje de los alumnos de 3° del jardín de niños No. 30 rotario en Guadalajara, Jalisco	Las Actividades Rectoras como Estrategia para Fortalecer la Inteligencia Emocional
Autor	López Linares, M.; Escobar Gutiérrez, E.	Calao Sariego, R.; Calao Sariego, Y.; Garavito Campillo, E.
Continuación Tabla 23		
País	Mexico	Colombia
Año	2024	2025
Tipo de estudio	Cualitativo descriptivo	Cualitativo
Población	24 estudiantes de preescolar (5–6 años)	17 estudiantes de transición (5–6 años)
Objetivo	Desarrollar la inteligencia emocional mediante estrategias didácticas que favorezcan la identificación, expresión y regulación de emociones en niños	Diseñar e implementar estrategias didácticas basadas en actividades rectoras para fortalecer la inteligencia emocional en la primera infancia

(Continuación Tabla 23)

Intervención	Diseño e implementación de un programa de alfabetización emocional estructurado mediante secuencias de actividades, orientadas al reconocimiento, expresión y regulación de emociones. Se emplearon dinámicas grupales, actividades colaborativas, diálogo guiado y ejercicios prácticos adaptados a la edad, promoviendo la interacción social, el establecimiento de normas y el aprendizaje vivencial en el aula	Diseñar e implementar estrategias didácticas basadas en actividades rectoras para fortalecer la inteligencia emocional en la primera infancia
Resultados	La implementación de la alfabetización emocional como estrategia didáctica, entendida como un proceso sistemático orientado al desarrollo de habilidades para identificar, comprender, expresar y regular las emociones, permitió mejorar la inteligencia emocional en estudiantes de nivel preescolar. A través de su aplicación mediante secuencias de actividades estructuradas y experiencias vivenciales, se observaron avances en el reconocimiento de emociones propias y ajenas, el control de impulsos, la empatía y la interacción social. Asimismo, los datos obtenidos reflejan una mejora progresiva en la autorregulación, la participación y la convivencia en el aula.	La implementación de las actividades rectoras como estrategia didáctica, entendidas como un conjunto de experiencias lúdicas y formativas como el juego, el arte, la literatura y la interacción social, favorece el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de primera infancia. A través de estas actividades, se observó una mejora en la participación, la motivación, la expresión emocional, la empatía y la interacción social entre los estudiantes. Asimismo, la aplicación de actividades como juegos grupales, rondas, expresión artística y dinámicas de diálogo permitió que los niños gestionaran mejor sus emociones, desarrollaran confianza en sí mismos y mejoraran la convivencia en el aula.

Conclusiones	La alfabetización emocional, aplicada como una estrategia didáctica sistemática y vivencial basada en la interacción social, resulta efectiva para fortalecer la inteligencia emocional en el contexto educativo. Esta estrategia, desarrollada mediante secuencias de actividades, favoreció competencias como la identificación, expresión y regulación de emociones, así como la empatía, el autocontrol y la resolución de conflictos. Se estableció que su incorporación en el aula contribuye al desarrollo integral del estudiante, al bienestar emocional y a la mejora de la convivencia escolar	La implementación de las actividades rectoras como estrategia didáctica, basadas en el juego, la expresión artística, la literatura y la interacción social, resultó efectiva para fortalecer la inteligencia emocional en la primera infancia. Esta favoreció el desarrollo de competencias como el reconocimiento y la regulación de las emociones, la empatía, la expresión emocional y la construcción de relaciones interpersonales saludables. Se estableció además que su aplicación permite mejorar la convivencia, el bienestar emocional y el rendimiento académico, al proporcionar a los estudiantes herramientas para gestionar sus emociones y enfrentar situaciones de la vida cotidiana.
---------------------	---	--

Tabla 24

Artículo de revisión sistemática 35

Artículo # 35	
Título	Impact of Social-Emotional Learning Strategies in K-12 Science Classrooms: A Meta-Synthesis of Contemporary Research
Autor	Saroya, T.; Buck, G. A.
País	Estados Unidos
Año	2023
Tipo de estudio	Meta-síntesis cualitativa
Población	Estudiantes K-12
Objetivo	Analizar el impacto de las estrategias de aprendizaje socioemocional (SEL) en el aprendizaje de ciencias en contextos K-12

(Continuación Tabla 24)

Intervención	El estudio sintetiza diversas estrategias de aprendizaje socioemocional implementadas en aulas de ciencias, incluyendo aprendizaje activo, actividades prácticas, aprendizaje basado en la experiencia, mindfulness, trabajo colaborativo y conexión con problemas del mundo real. Estas estrategias se integraron al currículo científico para fomentar la regulación emocional, la participación y la construcción significativa del conocimiento
Resultados	Se evidenció que la implementación de estrategias SEL mejora la autoeficacia, el bienestar emocional, las habilidades metacognitivas y la participación estudiantil. Asimismo, se observó que un ambiente emocional positivo favorece la comprensión de conceptos científicos y el compromiso con el aprendizaje
Conclusiones	La integración de estrategias socioemocionales en el currículo de ciencias potencializó significativamente el aprendizaje y el desarrollo integral del estudiante. Se destacó que la combinación de participación, regulación emocional y ambientes de aprendizaje positivos constituye un enfoque eficaz para mejorar los resultados educativos en K-12

A continuación se presenta un panorama cuantitativo de las estrategias didácticas identificadas en los Artículos 29–35, donde el aprendizaje colaborativo aparece en cinco estudios, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en uno, las intervenciones neuroeducativas

(lectura de cuentos, meditación guiada, “frasco de la calma”, diario) en dos, el enfoque integral que combina SEL, aprendizaje cooperativo, teatro pedagógico, manejo del estrés, robótica educativa y participación comunitaria en uno, la alfabetización emocional mediante secuencias vivenciales para primera infancia en uno, las actividades rectoras lúdicas y rutinas guiadas para primera infancia en uno y la integración de SEL en áreas disciplinares (aprendizaje activo, mindfulness, conexión con problemas reales) en dos artículos.

Gráfica 4

Estrategias didácticas más eficaces para incorporar la Inteligencia Emocional (IE) en el nivel K-12



El aprendizaje colaborativo aparece como la estrategia didáctica más recurrente en los artículos 29–35, y se describe tanto en términos teóricos como aplicados (Chica Chica, León

Zambrano y Carvajal Rivadeneira, 2023) lo presentan como una metodología centrada en el trabajo en equipo, el diálogo y la responsabilidad compartida que favorece la comunicación, la resolución de conflictos y el desarrollo de habilidades socioemocionales en el aula, mientras que estudios basados en intervenciones reportan mejoras en la participación y las relaciones interpersonales cuando se organiza el aprendizaje en grupos (Barrera & Luzby, 2025; Anchundia Macías & Vega Intriago, 2024).

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) aparece en los textos como una estrategia estructurada en fases que facilita el trabajo colaborativo y la reflexión emocional; Barrera y Luzby (2025) describen una unidad didáctica de 20 sesiones organizada en activación, exploración y reflexión, donde actividades como lectura de cuentos, juegos de roles y resolución de conflictos permitieron mejoras en dimensiones interpersonales y de adaptabilidad, aunque no siempre en el índice global de inteligencia emocional.

Las intervenciones neuroeducativas de lectura de cuentos, meditación guiada, “frasco de la calma” y diario de emociones son presentadas como técnicas eficaces para la primera infancia y contextos de duelo; Albornoz Moreno (2025) documenta su aplicación continua en aulas de preescolar y reporta avances en el reconocimiento, la expresión y la autorregulación emocional, mientras que Barrera y Luzby (2025) también integraron la lectura de cuentos como recurso dentro del ABP.

El enfoque integral que combina programas SEL, aprendizaje cooperativo, teatro pedagógico, manejo del estrés, robótica educativa y participación comunitaria se expone como una propuesta multidimensional para abordar la educación socioemocional desde distintos frentes (Anchundia Macías y Vega Intriago, 2024) sintetizan evidencia que respalda la

efectividad de articular estas estrategias, subrayando la importancia de involucrar a la comunidad y de combinar metodologías activas para favorecer el ajuste escolar, la motivación y el bienestar. La alfabetización emocional mediante secuencias vivenciales adaptadas a la primera infancia se describe como un proceso sistemático de actividades y diálogo guiado que promueve el reconocimiento y la regulación temprana de emociones (López Linares y Escobar Gutiérrez, 2024) muestran cómo secuencias estructuradas con dinámicas grupales y diálogo favorecen la identificación emocional y la interacción social en niños de preescolar.

Las actividades rectoras lúdicas y las rutinas guiadas para la primera infancia aparecen como estrategias específicas para fortalecer la regulación y la participación desde edades tempranas (Calao Sariego, Calao Sariego y Garavito Campillo, 2025) documentan la implementación de experiencias lúdicas, juegos y rutinas que aumentaron la motivación, la expresión emocional y la convivencia en grupos de transición.

Finalmente, la integración de SEL en áreas disciplinares —mediante aprendizaje activo, mindfulness y la conexión con problemas reales— se reporta como una vía eficaz para contextualizar las competencias socioemocionales dentro de contenidos curriculares; Saroya y Buck (2023) muestran en su meta-síntesis que incorporar prácticas SEL en aulas de ciencias mejora la autoeficacia, las habilidades metacognitivas y la participación, reforzando la idea de que la enseñanza socioemocional integrada a las materias potencia tanto el aprendizaje disciplinar como las competencias emocionales.

Síntesis de Resultados de la Segunda Pregunta de Investigación

El análisis de los siete estudios incluidos en el mapping permite afirmar que, en el contexto K–12, las estrategias didácticas más efectivas para la enseñanza de la inteligencia emocional (IE) son de carácter activo, experiencial, colaborativo e integral. Estas estrategias

favorecen la participación estudiantil, la interacción social y el aprendizaje en contextos significativos, lo que facilita el desarrollo de competencias emocionales vinculadas al proceso educativo. Varios estudios documentales y evaluaciones experimentales y cuasi-experimentales coinciden en la pertinencia de integrar estas prácticas de forma sostenida y contextualizada, con formación docente y respaldo institucional (Chica Chica et al., 2023; Saroya & Buck, 2023; Anchundia Macías & Vega Intriago, 2024).

En particular, el aprendizaje colaborativo se destaca por promover comunicación, resolución de conflictos y responsabilidad compartida, contribuyendo al desarrollo de habilidades socioemocionales en situaciones reales de interacción (Chica Chica et al., 2023). De modo complementario, las experiencias basadas en la resolución de problemas y el aprendizaje experiencial, como el ABP, muestran efectos positivos en dimensiones específicas de la IE (por ejemplo, habilidades interpersonales y adaptabilidad), aunque los estudios cuasi-experimentales disponibles señalan que su impacto sobre la IE global puede requerir intervenciones más prolongadas y la consideración de factores contextuales (Barrera & Luzby, 2025).

Los estudios centrados en la primera infancia subrayan la eficacia de estrategias lúdicas, expresivas y contextualizadas: las intervenciones neuroeducativas (cuentos, meditación guiada, “frasco de la calma”, diarios de emociones) y la alfabetización emocional mediante secuencias vivenciales mejoran la identificación, expresión y regulación emocional, así como el control de impulsos y la empatía en niños pequeños (Albornoz Moreno, 2025; López Linares & Escobar Gutiérrez, 2024). De forma análoga, las actividades rectoras y las rutinas guiadas fortalecen la autonomía y la participación en la primera infancia (Calao Sariago et al., 2025).

La evidencia también respalda los enfoques integrales que combinan programas SEL con metodologías activas (aprendizaje cooperativo, teatro pedagógico, manejo del estrés,

herramientas tecnológicas) y que involucren a la comunidad educativa. Revisiones y estudios sintetizados muestran mejoras en ajuste escolar, motivación, bienestar y rendimiento cuando estas estrategias se integran al currículo y cuentan con formación docente y participación familiar; no obstante, la efectividad depende de la fidelidad y duración de la implementación y del contexto institucional (Anchundia Macías & Vega Intriago, 2024; Saroya & Buck, 2023).

En síntesis, los estudios analizados responden la segunda pregunta de investigación al indicar que la enseñanza de la IE en K–12 requiere estrategias pedagógicas activas, experienciales, colaborativas e integradas al currículo. Metodologías como el aprendizaje colaborativo, el ABP, las intervenciones neuroeducativas, la alfabetización emocional, las actividades rectoras y los programas SEL se presentan como enfoques efectivos para desarrollar competencias tales como autoconciencia, autorregulación, empatía y habilidades sociales. Cabe matizar que muchas evidencias provienen de diseños no experimentales o cuasi-experimentales; por ello se recomienda implementar evaluaciones con mayor control metodológico y mayor duración para confirmar efectos sobre la IE global y optimizar su escalabilidad en distintos contextos escolares.

Tercera pregunta de Investigación

¿Qué impacto tiene la enseñanza de la Inteligencia Emocional (IE) en el rendimiento académico del estudiante del nivel K-12? Esta interrogante surge de la necesidad de trascender el análisis de la inteligencia emocional como un constructo formativo y pedagógico, para examinar su influencia en uno de los indicadores centrales del sistema educativo: el desempeño académico. El proceso de Mapping o análisis de los estudios seleccionados se orienta a identificar y examinar la evidencia empírica existente sobre el impacto de la enseñanza de la inteligencia emocional en el rendimiento académico en contextos educativos K-12. Para ello, se

consideran tanto estudios de intervención como investigaciones correlacionales y revisiones sistemáticas que permitan establecer la relación entre el desarrollo de competencias emocionales y los resultados académicos de los estudiantes.

La evidencia revisada indica que la enseñanza de la inteligencia emocional (IE) en K–12 tiene, en general, un impacto positivo sobre el rendimiento académico, aunque la magnitud y la forma de dicho impacto varían según el diseño del estudio, las dimensiones de IE evaluadas y las condiciones contextuales (Toala Zavala et al., 2025; Otero Mendoza et al., 2025).

Impacto de la Inteligencia Emocional sobre el rendimiento académico:

1. Mejora directa del rendimiento académico (asociación positiva y predictiva). (Cholango Tenemaza & Guerrero Chiqui, 2024; Pulido-Acosta & Herrera-Clavero, 2019; Taseer et al., 2023; Moretta Perigachi et al., 2025; Chinchay Vergara et al., 2024).
2. Incremento de competencias asociadas que facilitan el rendimiento —autorregulación, motivación y manejo del estrés—. (Toala Zavala et al., 2025; Torres Mora et al., 2026; Usán Supervía & Salavera, 2018; Otero Mendoza et al., 2025).
3. Mejora de la adaptación social y la convivencia escolar, lo que favorece condiciones para el aprendizaje. (Toala Zavala et al., 2025; Nieto-Carracedo et al., 2024; Ros Morente et al., 2017).
4. Aumento de la autoeficacia, la participación y las habilidades metacognitivas vinculadas a mejores resultados en áreas concretas. (Saroya & Buck, 2023; Castro et al., 2021; Piombo et al., 2025).
5. Reducción de la ansiedad y mejoras en el bienestar emocional que benefician indirectamente el rendimiento. (Piombo et al., 2025; Ros Morente et al., 2017; Nieto-Carracedo et al., 2024).

6. Efectos dimensión-específicos: dimensiones como autorregulación, adaptabilidad, habilidades sociales y atención/claridad emocional muestran relaciones más sólidas con el rendimiento que la IE global. (Villanueva Mejías & Escobar Gutiérrez, 2025; Perpiñà Martí et al., 2022; Santamaría Villar & Valdés Muñoz, 2017; Usán Supervía & Salavera, 2018; Torres Mora et al., 2026).
7. Impacto variable según contexto, asignatura y diseño metodológico (desde efectos pequeños/modestos hasta fuertes; no siempre replicables). (Quílez-Robres et al., 2021; Araújo Muñoz et al., 2024; Piombo et al., 2025; Valenzuela-Santoyo & Portillo-Peñuelas, 2018; Taseer et al., 2023; Rodríguez-Rodríguez, 2020).
8. Efectos a corto plazo limitados en calificaciones pese a mejoras en competencias emocionales (transferencia no inmediata). (De Caso Fuertes et al., 2019).
9. Reducción del riesgo de bajo rendimiento: la IE actúa como factor protector, pero no como determinante único del éxito escolar. (Peseyie et al., 2020; Antonio-Agirre et al., 2019).
10. Alta heterogeneidad entre muestras: en algunas poblaciones la IE explica gran parte de la varianza del rendimiento; en otras no predice, implicando moderadores como apoyo familiar, calidad docente y duración de la intervención. (Moretta Perigachi et al., 2025; Pulido-Acosta & Herrera-Clavero, 2019; Taseer et al., 2023; Rodríguez-Rodríguez, 2020; Zambrano Heredia et al., 2025).

La evidencia revisada indica que la enseñanza de la inteligencia emocional (IE) puede influir positivamente en el rendimiento académico, aunque la forma y la magnitud de ese impacto varían según el diseño del estudio, las dimensiones evaluadas y las condiciones contextuales. Diversos trabajos muestran asociaciones directas entre medidas de IE y

calificaciones escolares: en algunas muestras la IE se correlaciona significativamente con el rendimiento y actúa como predictor relevante (por ejemplo, Cholango Tenemaza & Guerrero Chiqui, 2024; Pulido-Acosta & Herrera-Clavero, 2019; Taseer et al., 2023; Moretta Perigachi et al., 2025; Chinchay Vergara et al., 2024). No obstante, esta relación no es universalmente robusta; estudios correlacionales y revisiones reportan hallazgos que van desde efectos modestos hasta fuertes, y otros trabajos no encuentran asociación significativa en ciertas poblaciones o niveles educativos (Piombo et al., 2025; Valenzuela-Santoyo & Portillo-Peñuelas, 2018; Rodríguez-Rodríguez, 2020).

Más allá de una relación directa, la literatura subraya mecanismos intermedios por los cuales la IE facilita el rendimiento académico. En primer lugar, la enseñanza de competencias emocionales incrementa recursos intrapersonales como la autorregulación, la motivación y el manejo del estrés que mejoran la atención, la persistencia y la capacidad de estudio, funcionando, así como vías mediadoras entre IE y logro académico (Toala Zavala et al., 2025; Torres Mora et al., 2026; Usán Supervía & Salavera, 2018; Otero Mendoza et al., 2025). En segundo lugar, la mejora de la adaptación social y de la convivencia escolar, asociada al desarrollo socioemocional, crea un clima más propicio para el aprendizaje al reducir conflictos y facilitar la colaboración, lo que también repercute favorablemente en el rendimiento (Toala Zavala et al., 2025; Nieto-Carracedo et al., 2024; Ros Morente et al., 2017).

Asimismo, la integración de prácticas socioemocionales en el aula incrementa la autoeficacia, la participación y las habilidades metacognitivas (planificación, supervisión y regulación del aprendizaje) que se vinculan con mejoras en áreas disciplinarias concretas. Estudios y síntesis muestran que estos procesos cognitivos y motivacionales median ganancias en desempeño académico cuando las estrategias socioemocionales se implementan de manera

sistemática (Saroya & Buck, 2023; Castro et al., 2021; Piombo et al., 2025). Paralelamente, la reducción de la ansiedad y el aumento del bienestar emocional resultantes de intervenciones en IE favorecen indirectamente el rendimiento al mejorar la capacidad de concentración y la disposición para el estudio (Piombo et al., 2025; Ros Morente et al., 2017; Nieto-Carracedo et al., 2024).

Es importante destacar que no todas las dimensiones de la IE influyen por igual: la evidencia sugiere efectos dimensión-específicos en los que la autorregulación, la adaptabilidad, las habilidades sociales y la atención/claridad emocional muestran relaciones más consistentes con el rendimiento que el constructo global de IE (Villanueva Mejías & Escobar Gutiérrez, 2025; Perpiñà Martí et al., 2022; Santamaría Villar & Valdés Muñoz, 2017; Usán Supervía & Salavera, 2018; Torres Mora et al., 2026). Esta especificidad explica en parte la heterogeneidad de resultados observada entre estudios: mientras algunas investigaciones documentan efectos fuertes y predictivos en sus muestras, otras encuentran efectos pequeños o inexistentes, lo que remite a la influencia de moderadores como la asignatura evaluada, el contexto sociocultural, la calidad y duración de la intervención, el apoyo familiar y la formación docente (Quílez-Robres et al., 2021; Araújo Muñoz et al., 2024; Piombo et al., 2025; Taseer et al., 2023; Rodríguez-Rodríguez, 2020).

Asimismo, las intervenciones de corta duración suelen producir mejoras en competencias emocionales observables sin traducirse de inmediato en mejores calificaciones; la transferencia a la evaluación académica parece requerir implementaciones sostenidas, alineación curricular y seguimiento longitudinal (De Caso Fuertes et al., 2019). En paralelo, la literatura apunta a un efecto protector de la IE: mayores competencias emocionales reducen el riesgo de bajo

rendimiento, aunque no constituyen por sí solas el determinante exclusivo del éxito escolar, dada la naturaleza multifactorial del rendimiento (Peseyie et al., 2020; Antonio-Agirre et al., 2019).

Finalmente, la alta heterogeneidad entre muestras y diseños empíricos con estudios que en algunos contextos atribuyen a la IE una porción sustantiva de la varianza del rendimiento y otros que no hallan efecto predictivo subraya la necesidad de medir dimensiones específicas, considerar mediadores y moderadores, y privilegiar diseños longitudinales o experimentales para comprender con mayor precisión el verdadero impacto de la IE en los resultados académicos (Moretta Perigachi et al., 2025; Pulido-Acosta & Herrera-Clavero, 2019; Taseer et al., 2023; Rodríguez-Rodríguez, 2020; Zambrano Heredia et al., 2025).

A continuación, se presentan las tablas 22 a la 38 donde se resumen las características generales de los artículos de investigaciones sobre el impacto de la enseñanza de IE en el rendimiento académico en contextos del k al 12.

Tabla 25

Artículos de revisión sistemática 36 y 37

	Artículo # 36	Artículo # 37
Título	Educación emocional y rendimiento académico: Un enfoque pedagógico integral	El impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico y la adaptación social en estudiantes de educación primaria
Autor	Toala Zavala, K. S.; Zambrano Macías, M. M.; Zambrano Figueroa, G. M.; Toala Zavala, C. F.	Cholango Tenemaza, E. G.; Guerrero Chiqui, M. H.
País	Ecuador	Ecuador
Año	2025	2024
Tipo de estudio	Revisión sistemática	Correlacional no experimental con enfoque mixto
Población	12 estudios seleccionados (educación básica y secundaria)	150 estudiantes de educación primaria (8–12 años)

Objetivo	Analizar la relación entre la educación emocional y el rendimiento académico desde un enfoque pedagógico integral	Analizar la relación entre la inteligencia emocional, el rendimiento académico y la adaptación social en estudiantes de educación primaria
Intervención	A partir de la revisión de evidencia empírica reciente, se examinaron programas y enfoques educativos orientados al desarrollo de competencias emocionales como autorregulación, empatía, motivación y manejo del estrés, en relación con el desempeño académico	El estudio examina la inteligencia emocional como variable explicativa del rendimiento académico mediante un diseño correlacional con enfoque mixto. Se evaluaron las competencias emocionales a través de instrumentos estandarizados y se relacionan con el desempeño académico medido por calificaciones en asignaturas fundamentales, complementando el análisis con observaciones y percepciones docentes Se evidenció una correlación positiva significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ($r = 0.62$, $p < 0.01$), indicando que los estudiantes con mayores competencias emocionales obtienen mejores calificaciones. Además, la inteligencia emocional se identifica como un predictor del rendimiento académico, explicando el 38% de la variabilidad en el desempeño escolar
Resultados	Los resultados evidenciaron que la educación emocional se relaciona de manera mayoritariamente positiva con el rendimiento académico, al favorecer competencias como la autorregulación, la motivación, la empatía y la gestión del estrés. No obstante, algunos estudios reportaron relaciones moderadas o no significativas, lo que indica la influencia de variables contextuales, pedagógicas e individuales en dicha relación	
Conclusiones	El impacto de la educación emocional en el rendimiento académico depende de su integración sistemática en el currículo y en la práctica docente, por lo que se recomendó implementar enfoques pedagógicos integrales y fortalecer la formación docente en competencias emocionales para potenciar su efecto en el aprendizaje.	El desarrollo de la inteligencia emocional en educación primaria puede actuar como un predictor del desempeño académico y social, por lo que se recomendó su incorporación en programas educativos y estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo integral del estudiante.

Tabla 26

Artículos de revisión sistemática 38 y 39

	Artículo # 38	Artículo # 39
Título	El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria	Influencia de la Inteligencia Emocional en el Rendimiento Académico de Estudiantes de Segundo Grado de la Secundaria
Autor	Antonio-Agirre, I.; Rodríguez-Fernández, A.; Revuelta, L.	Villanueva Mejías, G.L.; Escobar Gutiérrez, E.
País	España	México
Año	2019	2025
Tipo de estudio	Correlacional con análisis de regresión múltiple	Cuantitativo correlacional
Población	850 estudiantes de educación secundaria (12–18 años)	56 estudiantes de secundaria (13–14 años)
Objetivo	Examinar la influencia del apoyo social y la inteligencia emocional percibida en el rendimiento académico	Analizar la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico
Intervención	El estudio analizó la inteligencia emocional percibida y el apoyo social como variables predictoras del rendimiento académico en estudiantes de secundaria. Se emplean instrumentos estandarizados para medir la percepción emocional y se relacionan con las calificaciones académicas mediante análisis correlacionales y regresiones múltiples	Analizar la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico
Resultados	Se mostraron relaciones positivas pero débiles entre algunas dimensiones de la inteligencia emocional percibida y el rendimiento académico, mientras que otras no presentan asociación significativa. En contraste, el apoyo social, especialmente el proveniente de la familia y el profesorado, emerge como un predictor más fuerte del rendimiento académico	Los resultados evidenciaron que no existe una relación significativa entre la inteligencia emocional global y el rendimiento académico ($r = 0.082$; $p = 0.547$), aceptándose la hipótesis nula. Sin embargo, algunas dimensiones específicas, como la adaptabilidad, muestran una correlación positiva moderada y significativa ($r = 0.537$), mientras que otras presentaron relaciones débiles o no significativas

(Continuación Tabla 26)

Conclusiones	El rendimiento académico en educación secundaria responde a un modelo multicausal donde el apoyo social actúa como factor principal, por lo que se recomendó priorizar estrategias educativas y familiares que fortalezcan estas redes de apoyo, integrando la inteligencia emocional como un elemento complementario más que determinante.	La inteligencia emocional no actuó como un predictor directo del rendimiento académico en todos los contextos, pero sí contribuyó a mejorar conductas y procesos de aprendizaje, por lo que se recomendó su integración pedagógica como un componente formativo orientado al desarrollo integral más que al logro académico inmediato.
---------------------	---	--

Tabla 27

Artículos de revisión sistemática 40 y 41

	Artículo # 40	Artículo # 41
Título	Influencia de la Inteligencia Emocional en el Rendimiento Académico de los Adolescentes: Una Revisión Sistemática de la Literatura	Inteligencia emocional, motivación y rendimiento académico en educación infantil
Autor	Araújo Muñoz, J.; Blanquicett, R.; Vidal González, M.	De Caso Fuertes, A. M.; Blanco Fernández, J.; García Mata, M.; Rebaque Gómez, A.; García Pascual, R.
País	Colombia / El Salvador	España
Año	2024	2019
Tipo de estudio	Revisión sistemática de literatura	Cuasiexperimental
Población	30 estudios (2018–2023) sobre adolescentes	44 estudiantes de educación infantil (4–5 años)
Objetivo	Analizar la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico en adolescentes	Comprobar la influencia de un entrenamiento en inteligencia emocional sobre la motivación y el rendimiento académico

(Continuación Tabla 27)

Intervención	revisión sistemática de 30 investigaciones que examinan la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. Se analizaron distintos enfoques teóricos, instrumentos de medición y resultados empíricos, organizando la evidencia en categorías para identificar patrones y tendencias en la literatura reciente	El estudio implementa un programa de entrenamiento emocional centrado en la identificación de emociones básicas (alegría, tristeza, miedo y calma), mediante actividades como cuentos, expresión gráfica, discusión grupal y análisis de situaciones emocionales. La intervención se aplicó durante dos semanas en un grupo experimental, comparándose con un grupo control mediante diseño preprueba y posprueba.
Resultados	La inteligencia emocional se relacionó de manera positiva con el rendimiento académico en adolescentes; sin embargo, esta relación no es consistente ni concluyente, presentando en muchos casos asociaciones débiles o no significativas. A pesar de ello, se identificaron beneficios claros en variables como la motivación, la regulación emocional y las habilidades sociales, que favorecen el aprendizaje.	Se evidenció que el programa de entrenamiento en inteligencia emocional mejora significativamente la capacidad de identificación de emociones en los estudiantes; sin embargo, no se observó una mejora en el rendimiento académico, ya que las calificaciones no presentan incrementos tras la intervención
Conclusiones	La inteligencia emocional debe ser promovida en el ámbito educativo no solo por su posible relación con el rendimiento académico, sino por su contribución al desarrollo integral del estudiante, recomendándose el diseño de programas e intervenciones educativas que fortalezcan las competencias emocionales y su evaluación a largo plazo. No obstante, la evidencia empírica no permitió establecer una relación directa, fuerte y uniforme, evidenciando la complejidad de esta asociación	La inteligencia emocional, aunque favorece el desarrollo de habilidades emocionales, no garantiza por sí sola mejora en el rendimiento académico, debido a la influencia de múltiples variables, por lo que se recomendó complementar su enseñanza con otros factores pedagógicos y evaluar su impacto mediante instrumentos más específicos. La influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento parece estar mediada por múltiples variables y no se manifestó de manera inmediata

Tabla 28

Artículos de revisión sistemática 42 y 43

	Artículo # 42	Artículo # 43
Título	La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico	Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales
Autor	Moretta Perigachi, R.A.; Torres Jaramillo, D.P.; Arias Melendres, G.M.; Oña Santana, R.E.; De la cruz Nicolalde, M.G.	Perpiñà Martí, G.; Sidera Caballero, F.; Serrat Sellabona, E.
País	Ecuador	España
Año	2025	2022
Tipo de estudio	Cuantitativo, correlacional	Cuantitativo, correlacional
Población	22 estudiantes de educación básica	180 estudiantes de primaria (8–11 años)
Objetivo	Determinar la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico	Analizar la relación entre inteligencia emocional, habilidades sociales y rendimiento académico
Intervención	Determinar la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico.	El estudio examinó la relación entre inteligencia emocional, habilidades sociales y rendimiento académico mediante un enfoque cuantitativo basado en correlaciones y modelos de regresión. Se evaluaron dimensiones específicas de la inteligencia emocional: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés; junto con habilidades sociales, en relación con el desempeño en matemáticas y lenguaje
Resultados	Se evidenciaron una relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, con un coeficiente de correlación múltiple de 0.7809. Asimismo, el coeficiente de determinación ($R^2 = 0.6098$) indicó que aproximadamente el 61% de la variabilidad del rendimiento académico se explicó por la inteligencia emocional	Evidenciaron relaciones positivas pero moderadas y específicas entre inteligencia emocional y rendimiento académico. La adaptabilidad y el componente interpersonal de la IE mostraron las asociaciones más consistentes, mientras que habilidades sociales como la comunicación y la cooperación también presentaron correlaciones significativas. Sin embargo, la relación global entre IE

(Continuación Tabla 28)

Conclusiones	El desarrollo de competencias socioemocionales constituyó un factor clave para potenciar el aprendizaje, por lo que se recomendó su integración mediante programas educativos que fortalezcan la inteligencia emocional como parte de un enfoque formativo integral.	y rendimiento es débil y varía según la asignatura El rendimiento académico en educación primaria está influenciado por factores socioemocionales específicos más que por la inteligencia emocional global, por lo que se recomendó focalizar las intervenciones educativas en el desarrollo de competencias concretas como la adaptabilidad, la comunicación y la cooperación para potenciar el aprendizaje.
---------------------	--	--

Tabla 29

Artículos de revisión sistemática 44 y 45

	Artículo # 44	Artículo # 45
Título	Rendimiento del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de las habilidades sociales y la inteligencia emocional	Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria.
Autor	Santamaría Villar, B.; Valdés Muñoz, M. V.	Ros Morente, A., Filella Guiu, G., Ribes Castells, R., Pérez Escoda, N.
País	España	España
Año	2017	2017
Tipo de estudio	Cuantitativo correlacional	Cuantitativo, correlacional
Población	73 estudiantes de secundaria (13–16 años)	574 estudiantes de 5º y 6º de educación primaria (nivel K-12)
Objetivo	El estudio examinó la relación entre inteligencia emocional, habilidades sociales y rendimiento académico mediante análisis correlacionales y regresión múltiple.	Examinar la relación entre las competencias emocionales, la autoestima, el clima de aula, el nivel de bienestar y el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria, así como analizar el poder predictivo de estas variables sobre el rendimiento escolar.

Intervención	La inteligencia emocional se evaluó a través del modelo de Bar-On, considerando dimensiones como intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés, mientras que el rendimiento académico se midió a partir de las calificaciones escolares.	El estudio evaluó las competencias emocionales mediante el Cuestionario de Desarrollo Emocional (QDE), junto con autoestima, clima de aula, ansiedad y rendimiento académico.
Resultados	El estudio examinó la relación entre inteligencia emocional, habilidades sociales y rendimiento académico mediante análisis correlacionales y regresión múltiple. La inteligencia emocional se evaluó a través del modelo de Bar-On, considerando dimensiones como intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés, mientras que el rendimiento académico se midió a partir de las calificaciones escolares.	Las competencias emocionales mostraron un efecto predictor significativo sobre el rendimiento académico en matemáticas, lengua e inglés. Asimismo, la autoestima también presentó una relación significativa con el rendimiento. Además, las competencias emocionales, la autoestima y el clima de aula predijeron los niveles de ansiedad de los estudiantes.
Conclusiones	El rendimiento académico en estudiantes de secundaria está más vinculado a competencias socioemocionales específicas que a la inteligencia emocional global, destacando la importancia de fortalecer habilidades como la asertividad y el manejo del estrés mediante intervenciones educativas orientadas al desarrollo emocional.	El rendimiento académico está condicionado por un conjunto de variables emocionales interrelacionadas, por lo que se recomendó promover el desarrollo integral del estudiante mediante programas educativos que fortalezcan simultáneamente las competencias emocionales, la autoestima y el clima de aula.

Tabla 30

Artículos de revisión sistemática 46 y 47

	Artículo # 46	Artículo # 47
Título	Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria	Does Intelligence Alone Determine Academic Achievement: A Cross-sectional Study among Adolescent Students
Autor	Martínez Sánchez, A.	Mishra, J., Garg, S., Upadhyay, P., Singh, A. R.
País	España	India

(Continuación Tabla 30)

Año	2019	2023
Tipo de estudio	Cuantitativo, diseño transversal	Cuantitativo, diseño transversal correlacional
Población	146 estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria, con edades entre 10 y 12 años, pertenecientes a tres centros públicos de la provincia de Almería	300 estudiantes adolescentes entre 13 y 15 años, pertenecientes a distintos niveles socioeconómicos
Objetivo	Analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de Educación Primaria, así como explorar posibles diferencias en función del género y la asociación entre ambas variables.	Evaluar el rendimiento académico y su relación con diferentes componentes de la inteligencia (verbal, no verbal, de desempeño y emocional), así como el ajuste en estudiantes adolescentes.
Intervención	Se evaluó la inteligencia emocional percibida mediante el cuestionario TMMS-24, y el rendimiento académico a través del número de asignaturas suspensas.	Se evaluaron variables mediante instrumentos estandarizados como el Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescent Short Form (TEIQ-ASF), escalas de inteligencia y medidas de ajuste.
Resultados	Los resultados mostraron la existencia de una asociación entre los niveles de inteligencia emocional y el rendimiento académico. Se identificaron relaciones moderadas entre ambas variables, con diferencias significativas en algunas dimensiones de la inteligencia emocional, como percepción y regulación. Asimismo, se observaron diferencias según el género en los niveles de inteligencia emocional.	Los resultados evidenciaron una correlación positiva significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Asimismo, se observaron que diferentes componentes de la inteligencia, incluida la inteligencia emocional, se relacionan positivamente con el rendimiento académico. También se identifica que múltiples factores influyen en el desempeño académico de los estudiantes.
Conclusiones	El desarrollo de habilidades emocionales específicas, especialmente la expresión, comprensión y regulación emocional, pueden favorecer el rendimiento académico, por lo que se recomendó su incorporación sistemática en la práctica docente como parte del proceso educativo.	El rendimiento académico no depende exclusivamente de la inteligencia cognitiva, sino de un conjunto de factores personales y contextuales, por lo que se recomendó integrar el desarrollo de competencias emocionales y otros factores psicosociales en el currículo para favorecer el desempeño académico.

Tabla 31

Artículos de revisión sistemática 48 y 49

	Artículo # 48	Artículo # 49
Título	Effect of Emotional Intelligence on Students' Academic Performance in Pakistan	Emotional intelligence profiles at the end of primary education and academic performance
Autor	Taseer, N. A., Siddique, A., Kausar, S., Maqsood, A.	Rodríguez-Rodríguez, D.
País	Pakistán	España
Año	2023	2020
Tipo de estudio	Cuantitativo, diseño correlacional	Cuantitativo, diseño correlacional
Población	700 estudiantes de 10º grado de educación secundaria, seleccionados de 20 escuelas en el distrito de Lahore	1253 estudiantes de 6º grado de educación primaria, con edades entre 10 y 13 años
Objetivo	Investigar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de estudiantes de secundaria, así como analizar el impacto de la inteligencia emocional sobre el desempeño académico.	Analizar los perfiles de inteligencia emocional en estudiantes al finalizar la educación primaria y determinar si existen diferencias en el rendimiento académico (GPA) entre dichos perfiles, así como evaluar la capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico.
Intervención	La inteligencia emocional se evaluó mediante el <i>Emotional Quotient Inventory Short Form</i> (Bar-On, 2002), y el rendimiento académico se midió a través de los resultados de exámenes finales de 9º grado.	La inteligencia emocional se evaluó mediante el <i>Emotional Quotient Inventory Young Version</i> (EQi-YV), y el rendimiento académico se midió a través de las calificaciones finales (GPA) en asignaturas básicas.
Resultados	Mostraron una correlación positiva fuerte y significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico ($r = .821$; $p < .001$). Además, el análisis de regresión indicó que la inteligencia emocional predice significativamente el rendimiento académico, explicando el 67.3% de la varianza ($R^2 = .673$).	No existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico entre los distintos perfiles de inteligencia emocional ($F = 2.057$; $p = .084$). Asimismo, no se encontró correlación significativa entre los factores de inteligencia emocional y el GPA. El análisis de regresión indicó que la inteligencia emocional no predice el rendimiento académico ($R^2 = .004$, no significativo).

(Continuación Tabla 31)

Conclusiones	La inteligencia emocional actuó como un predictor relevante del rendimiento académico, por lo que se recomienda su integración mediante programas formativos y estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de competencias emocionales como parte del proceso educativo. Los hallazgos resaltaron la importancia de desarrollar competencias emocionales para mejorar los resultados académicos.	La inteligencia emocional, aunque relevante para el desarrollo personal y la adaptación escolar, no constituyó un factor determinante del rendimiento académico al finalizar la educación primaria, por lo que su impacto podría ser indirecto o depender de otras variables mediadoras. Estos hallazgos cuestionaron la existencia de una relación positiva entre ambas variables en este nivel educativo.
---------------------	--	---

Tabla 32

Artículos de revisión sistemática 50 y 51

	Artículo # 50	Artículo # 51
Título	Emotional and Social Intelligences as Predictors of Scholastic Anxiety, Depression, and Academic Results in Primary School Children	Emotional intelligence and academic achievement relationship: Emotional well-being, motivation, and learning strategies as mediating factors
Autor	Piombo, M. A., Trombini, E., Epifanio, M. S., La Grutta, S., Andrei, F.	Nieto-Carracedo, A., Gómez-Iñiguez, C., Tamayo, L. A., Igartua, J.-J.
País	Italia	España
Año	2025	2024
Tipo de estudio	Cuantitativo, diseño transversal correlacional	Cuantitativo, diseño correlacional
Población	228 estudiantes de educación primaria, con edades entre 8 y 11 años	96 estudiantes de educación secundaria, con una edad promedio de 15.54 años
Objetivo	Explorar la relación entre la inteligencia emocional y la inteligencia social con la ansiedad escolar, la depresión y el rendimiento académico en estudiantes de primaria, así como analizar su capacidad predictiva sobre dichos resultados.	Analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, así como evaluar el papel mediador del bienestar emocional, la motivación y las estrategias de aprendizaje en dicha relación.

(Continuación Tabla 32)

Intervención	Se aplicaron instrumentos estandarizados para medir inteligencia emocional (TEIQue-CSF), inteligencia social, ansiedad y depresión, y el rendimiento académico se obtiene a partir de las calificaciones escolares proporcionadas por los docentes en diferentes asignaturas.	Se evaluaron las variables mediante instrumentos estandarizados: el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), escalas de bienestar emocional, motivación y estrategias de aprendizaje, y el rendimiento académico se mide a través del promedio de calificaciones finales (GPA).
Resultados	La inteligencia emocional presenta correlaciones positivas y significativas con el rendimiento académico en italiano ($r = .17$), inglés ($r = .20$) y matemáticas ($r = .16$). Asimismo, los análisis de regresión indican que la inteligencia emocional predice de manera significativa el rendimiento académico en estas áreas. No obstante, la varianza explicada es baja ($R^2 \approx .06 - .13$), lo que indica un efecto modesto.	No existe una relación directa significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ($r = .19$; $p = .06$). Sin embargo, se identificaron efectos indirectos significativos mediante un modelo de mediación serial, en el cual la inteligencia emocional se asoció positivamente con el bienestar emocional, la motivación y las estrategias de aprendizaje, que a su vez se relacionan con el rendimiento académico.
Conclusiones	La inteligencia emocional contribuye al rendimiento académico principalmente de forma indirecta, al favorecer el bienestar emocional y reducir factores de riesgo como la ansiedad y la depresión, por lo que se recomendó su desarrollo dentro de programas educativos orientados tanto al aprendizaje como a la salud socioemocional del estudiante.	El impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico depende de procesos intermedios de tipo emocional, motivacional y cognitivo, por lo que se recomendó que las intervenciones educativas no solo desarrollen la inteligencia emocional, sino que también fortalezcan el bienestar emocional, la motivación y las estrategias de aprendizaje para potenciar el desempeño académico.

Tabla 33

Artículos de revisión sistemática 52 y 53

	Artículo # 52	Artículo # 53
Título	Emotional intelligence and academic performance of higher secondary school students: A study in Kamrup district, India	Habilidades de inteligencia emocional en escolares de la ciudad de Cuenca
Autor	Rabha, B., Saikia, P.	Zambrano Heredia, C. J., Romero Orellana, V. I., Ortiz Ochoa, W. A., Tacuri Reino, R. D.
País	India	Ecuador
Año	2019	2025
Tipo de estudio	Cuantitativo, diseño descriptivo correlacional	Cuantitativo, diseño descriptivo correlacional
Población	400 estudiantes de nivel higher secondary (educación secundaria superior), seleccionados mediante muestreo aleatorio estratificado en el distrito de Kamrup	132 estudiantes de 4º y 5º año de Educación General Básica, con edades entre 8 y 11 años
Objetivo	Investigar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de estudiantes de nivel “higher secondary”	Analizar la relación entre las habilidades de inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes escolarizados de la ciudad de Cuenca.
Intervención	La inteligencia emocional se evalúa mediante la escala de A.K. Singh y S. Narain (2014), y el rendimiento académico se midió a través del porcentaje de calificaciones obtenidas en el examen HSLC (prueba estandarizada de India)	La inteligencia emocional se evaluó mediante la escala TMMS-24 (atención, claridad y regulación emocional), y el rendimiento académico se obtuvo a partir de las calificaciones oficiales del segundo trimestre del año lectivo.
Resultados	Existe una correlación positiva significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ($r = .591$; $p < .01$), lo que indicara que niveles más altos de inteligencia emocional se asocian con mejores resultados académicos.	No existe una correlación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ($p > .05$). Adicionalmente, se identificaron diferencias por género en la dimensión de atención emocional, donde las niñas presentaron puntuaciones más altas; sin embargo, estas diferencias no se relacionaron con el desempeño académico.

(Continuación Tabla 33)

Conclusiones	La inteligencia emocional constituye un factor relevante en el desempeño académico durante la etapa adolescente, por lo que se recomendó su fortalecimiento en el contexto educativo, especialmente considerando las diferencias contextuales que pueden influir en su desarrollo. Se destacó la importancia de las competencias emocionales en el desempeño escolar.	La inteligencia emocional, aunque relevante para el desarrollo emocional del estudiante, no actúa como un predictor directo del rendimiento académico en este contexto, por lo que se recomendó considerar variables adicionales y factores contextuales en el análisis del desempeño escolar, así como atender las diferencias de género en el desarrollo de competencias emocionales. Los hallazgos sugirieron que dicha relación podría depender de otros factores contextuales o variables intervinientes, destacando la complejidad del fenómeno educativo.
---------------------	---	--

Tabla 34

Artículos de revisión sistemática 54 y 55

	Artículo # 54	Artículo # 55
Título	Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria	Impact of Emotional Intelligence on Academic Achievement Among High School Students in Nagaland
Autor	Broc Caverro, M. A.	Peseyie, N., Rao, P. S. S.
País	España	India
Año	2019	2020
Tipo de estudio	Cuantitativo, diseño correlacional ex post facto	Mixto
Población	345 estudiantes de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con edades aproximadas entre 12 y 18 años	911 estudiantes de 9º y 10º grado de secundaria, con edades entre 13 y 19 años, provenientes de escuelas públicas y privadas
Objetivo	Analizar la relación entre los factores de la inteligencia emocional y el rendimiento académico, así como determinar	Determinar el impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de

(Continuación Tabla 34)

	cuáles de estos factores predicen el desempeño académico en estudiantes de educación secundaria.	estudiantes de secundaria en Nagaland.
Intervención	La inteligencia emocional se evaluó mediante el inventario EQ-i:YV de Bar-On, y el rendimiento académico se mide a través del número de asignaturas suspendidas en la tercera evaluación del curso académico.	Se evaluó la inteligencia emocional mediante una escala estructurada de 31 ítems, y el rendimiento académico se mide a partir de calificaciones obtenidas durante dos años consecutivos.
Resultados	Los resultados muestran que únicamente los factores interpersonal y manejo del estrés presentan una relación significativa con el rendimiento académico. Sin embargo, esta relación es baja, explicando entre el 6% y el 7.1% de la varianza del rendimiento académico. El resto de los factores de la inteligencia emocional no presentan una influencia significativa.	Se evidencia una relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ($p < 0.001$). Se observó que los estudiantes con mayor inteligencia emocional presentaron menores niveles de bajo rendimiento académico en comparación con aquellos con baja inteligencia emocional. Sin embargo, la correlación entre ambas variables fue baja ($r = 0.235$), indicando una relación débil.
Conclusiones	La inteligencia emocional no constituyó un factor determinante del rendimiento académico en educación secundaria, debido a su bajo poder explicativo, por lo que se sugirió que su influencia depende de otras variables psicológicas, educativas y contextuales. Sugirió que este constructo puede estar sobredimensionado en cuanto a su influencia en el desempeño académico. Se planteó la necesidad de considerar otras variables explicativas para comprender el rendimiento académico en estudiantes.	La inteligencia emocional contribuyó al rendimiento académico de manera limitada pero significativa, actuando como un factor que puede favorecer el desempeño escolar incluso en contextos de bajo logro educativo. En este sentido, se recomendó fortalecer la inteligencia emocional mediante programas de orientación y acompañamiento escolar, así como promover su desarrollo a través de la formación docente, la participación familiar y el diseño de intervenciones educativas contextualizadas. La IE está sujeta a la influencia de múltiples factores contextuales. No puede considerarse un predictor determinante del desempeño académico.

Tabla 35

Artículos de revisión sistemática 56 y 57

	Artículo # 56	Artículo # 57
Título	Prediciendo el rendimiento académico infantil a través de la inteligencia emocional	Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en la educación secundaria
Autor	Pulido-Acosta, F., Herrera-Clavero, F.	Fontanillas-Moneo, J., Torrijos Fincias, P., Rodríguez-Conde, M. J.
País	España	España
Año	2019	2022
Tipo de estudio	Cuantitativo, diseño no experimental, correlacional	Cuantitativo, diseño no experimental
Población	764 estudiantes de educación primaria (7 a 12 años) pertenecientes a siete centros educativos en un contexto pluricultural	976 estudiantes de educación secundaria (ESO y Bachillerato), con edades entre 12 y 19 años, provenientes de cinco centros educativos públicos
Objetivo	Analizar los predictores de la inteligencia emocional y el rendimiento académico, así como determinar la relación entre ambas variables en función de factores sociodemográficos como edad, género, cultura y estatus socioeconómico.	Analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria, considerando tanto el rendimiento global como el obtenido en materias instrumentales.
Intervención	La inteligencia emocional se evaluó mediante un cuestionario de 65 ítems basado en habilidades emocionales, y el rendimiento académico se midió a través de las calificaciones en distintas asignaturas y su promedio general.	La inteligencia emocional se evaluó mediante el instrumento EQ-i:YV, y el rendimiento académico se mide a partir de calificaciones en matemáticas, lengua española y literatura, así como el promedio general del curso.
Resultados	La inteligencia emocional es el principal predictor del rendimiento académico, con un coeficiente de regresión estandarizado de $\beta = 0.660$. El modelo explicó el 42.5% de la varianza del rendimiento académico. Además, se evidenció una relación directamente proporcional entre ambas variables, observándose que	Los resultados del estudio evidenciaron la existencia de diferencias significativas entre estudiantes con bajo y normal rendimiento académico en relación con la inteligencia emocional y algunas de sus dimensiones, particularmente interpersonal y manejo del estrés. Asimismo, se identificaron correlaciones estadísticamente significativas entre

Continuación Tabla 35	mayores niveles de inteligencia emocional se asocian con mejores	la inteligencia emocional y el rendimiento académico; sin
Conclusiones	resultados académicos en todas las áreas evaluadas. La inteligencia emocional constituyó un factor determinante en el rendimiento académico, no solo como variable asociada, sino como un elemento explicativo clave del desempeño escolar. Su influencia bidireccional con el rendimiento sugirió que el desarrollo de competencias emocionales favorece el aprendizaje, al mismo tiempo que el éxito académico potencia dichas habilidades. En consecuencia, se destacó la necesidad de integrar de manera sistemática la educación emocional en el currículo escolar como estrategia para mejorar los resultados académicos y favorecer el desarrollo integral del estudiante.	embargo, estas correlaciones fueron débiles, con coeficientes inferiores a 0.25. Aunque existió una relación positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, su capacidad explicativa es limitada, por lo que no permite establecer un modelo predictivo sólido. En consecuencia, se planteó la necesidad de considerar variables adicionales tales como factores metodológicos, contextuales y del sistema educativo; y de profundizar en el análisis de esta relación mediante diferentes enfoques teóricos e instrumentos de medición.

Tabla 36

Artículos de revisión sistemática 58 y 59

	Artículo # 58	Artículo # 59
Título	Motivational, Emotional, and Social Factors Explain Academic Achievement in Children Aged 6–12 Years: A Meta-Analysis	La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico
Autor	Quílez-Robres, A., Moyano, N., & Cortés-Pascual, A.	Valenzuela-Santoyo, A. del C., & Portillo-Peñuelas, S. A.
País	España	Mexico
Año	2021	2018
Tipo de estudio	Revisión sistemática	Cuantitativo, diseño no experimental

(Continuación Tabla 36)

Población	37 muestras con un total de 15,777 estudiantes de educación primaria, con edades entre 6 y 12 años	58 estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria, con edades entre 10 y 12 años, pertenecientes a una escuela pública en Sonora, México
Objetivo	Analizar la relación entre factores motivacionales, emocionales y sociales con el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria, así como el efecto moderador de variables sociodemográficas como edad, género y área geográfica.	Analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria, considerando las dimensiones de percepción, comprensión y regulación emocional.
Intervención	Se realizó un análisis cuantitativo de estudios previos que evaluaron la relación entre variables motivacionales, emocionales y sociales con el rendimiento académico mediante tamaños del efecto (correlaciones).	Se evaluó la inteligencia emocional mediante el instrumento TMMS-24 y el rendimiento académico a partir de las calificaciones finales del ciclo escolar.
Resultados	Los resultados evidencian relaciones positivas y estadísticamente significativas entre los factores analizados y el rendimiento académico. Los factores motivacionales presentaron un efecto moderado ($r = 0.321$), los factores sociales un efecto moderado ($r = 0.210$), y los factores emocionales, incluyendo la inteligencia emocional, un efecto positivo pero débil ($r = 0.172$), todos con significancia $p < 0.001$.	Se evidenció una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ($\chi^2 = 16.031$, $p \leq 0.05$). Asimismo, se encontró una correlación positiva alta entre ambas variables ($r = 0.75$), lo que indica que, a mayor inteligencia emocional, mayor rendimiento académico.

(Continuación Tabla 36)

Conclusiones	El rendimiento académico en estudiantes de 6 a 12 años está más fuertemente asociado a factores motivacionales y sociales que a los emocionales, lo que sugirió que la inteligencia emocional, aunque relevante, tiene un peso explicativo menor en esta etapa educativa. Asimismo, el carácter multifactorial del rendimiento académico implicó que estos factores deben ser comprendidos de manera integrada y contextualizada, especialmente considerando la influencia del entorno sociocultural y el desarrollo evolutivo del estudiante.	La inteligencia emocional y las habilidades socioemocionales constituyen predictores claves del éxito escolar, influyendo no solo en el rendimiento académico, sino también en la motivación, la convivencia y el bienestar a largo plazo. Se resalta además la necesidad de integrar estas competencias en el currículo formal y fortalecer la formación docente para garantizar un impacto educativo sostenible.
---------------------	--	--

Tabla 37

Artículos de revisión sistemática 60 y 61

	Artículo # 60	Artículo # 61
Título	Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria	Socioemotional and Cognitive Skills: Its Relation to School Performance in Elementary School
Autor	Usán Supervía, P., & Salavera Bordás, C.	Castro, A. M. F. M., Bueno, J. M. H., & Peixoto, E. M.
País	España	Brazil
Año	2018	2021
Tipo de estudio	Cuantitativo, diseño no experimental	Cuantitativo, diseño no experimental
Población	512 estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO), con edades entre 12 y 18 años, pertenecientes a 18 centros educativos en Zaragoza, España	133 estudiantes de educación primaria (5° a 7° grado), con edades aproximadas entre 10 y 13 años, pertenecientes a una escuela pública en Pernambuco, Brasil

(Continuación Tabla 37)

Objetivo	Analizar la relación entre la motivación escolar, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria, así como determinar la capacidad predictiva de estas variables sobre el rendimiento académico.	Analizar las asociaciones, la capacidad predictiva y la dinámica de relación entre variables cognitivas y socioemocionales y el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria.
Intervención	Se evaluó la inteligencia emocional mediante el TMMS-24, la motivación escolar mediante la Escala de Motivación Educativa (EME-S) y el rendimiento académico a partir de la nota media de los estudiantes.	Se evaluaron variables mediante instrumentos estandarizados: inteligencia emocional, razonamiento abstracto, rasgos de personalidad y funciones ejecutivas, junto con medidas de rendimiento académico en portugués, matemáticas y rendimiento general. Evidenciaron correlaciones positivas y significativas entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, con magnitudes moderadas (hasta $r \approx 0.50$). Asimismo, los análisis de regresión mostraron que la inteligencia emocional es un predictor significativo del rendimiento académico en portugués ($\beta = 0.29$, $p < .001$), matemáticas ($\beta = 0.21$, $p = .007$) y rendimiento general ($\beta = 0.28$, $p < .001$).
Resultados	Se evidenciaron correlaciones positivas y significativas entre las dimensiones de la inteligencia emocional y el rendimiento académico: atención emocional ($r = .216$), claridad emocional ($r = .231$) y regulación emocional ($r = .210$). Asimismo, el análisis de regresión mostró que la regulación emocional y la motivación intrínseca predicen positivamente el rendimiento académico, mientras que la falta de motivación lo predice negativamente.	
Conclusiones	El rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria está determinado por la interacción entre variables emocionales y motivacionales, donde la inteligencia emocional influye principalmente a través de su relación con la motivación y la autorregulación. En este sentido, se destacó la importancia de promover estrategias educativas que fortalezcan la motivación intrínseca y la regulación emocional como vías para mejorar el desempeño académico y prevenir el bajo rendimiento o abandono escolar.	El rendimiento académico está determinado por la interacción de variables cognitivas y socioemocionales, donde la inteligencia emocional desempeña un papel relevante pero no exclusivo. En este sentido, su efecto se potencia en combinación con habilidades cognitivas y rasgos personales, lo que refuerza la necesidad de enfoques educativos integrales que desarrollen de manera conjunta competencias emocionales, cognitivas y sociales.

Tabla 38

Artículos de revisión sistemática 62 y 63

	Artículo # 62	Artículo # 63
0	Inteligencia emocional: principio didáctico para el rendimiento académico en Educación Básica	Inteligencia emocional y su incidencia en el rendimiento académico de estudiantes de básica media
Autor	Torres Mora, J. A., Torres Mora, G. V., Morales Luna, D. C., Fernández Lima, M. P., Pillisa Palomo, N. P., & Mallama Quishpe, V. A.	Chinchay Vergara, L. L., Casquete Díaz, M. E., Álvarez Peralta, S. Z., Quintana Sánchez, C. E., Plúa Quijije, E. J., & Mendoza Zambrano, M. E.
País	Ecuador	Ecuador
Año	2026	2024
Tipo de estudio	Cuantitativo, diseño no experimental, correlacional	Cuantitativo, diseño no experimental, correlacional
Población	322 estudiantes de Educación Básica, seleccionados de una población total de 1935 estudiantes de tres instituciones educativas en Ecuador.	90 estudiantes de cuarto grado de educación básica, pertenecientes a una institución educativa en la parroquia San Carlos, Ecuador.
Objetivo	Analizar la relación entre la inteligencia emocional como principio didáctico y el rendimiento académico en estudiantes de Educación Básica en Ecuador.	Determinar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica media.
Intervención	Se evaluó la inteligencia emocional mediante un cuestionario tipo Likert adaptado del modelo de Bar-On, y el rendimiento académico a través de promedios en áreas clave como matemáticas, lenguaje y ciencias.	Se evaluó la inteligencia emocional mediante el inventario de Bar-On y el rendimiento académico a través del análisis de calificaciones en áreas como lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y estudios sociales.

(Continuación Tabla 38)

Resultados	Los resultados evidenciaron una correlación positiva moderada y significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ($r = 0.45$, $p < 0.05$). Asimismo, el análisis de regresión lineal múltiple mostró que la inteligencia emocional actuó como un predictor significativo del rendimiento académico ($\beta = 0.45$, $p < 0.01$). Las dimensiones más influyentes fueron la autorregulación emocional ($\beta = 0.32$), las habilidades sociales ($\beta = 0.24$) y la empatía ($\beta = 0.18$).	Evidenciaron una correlación positiva alta y significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ($r = 0.782$, $p = 0.000$). Asimismo, se identificaron relaciones significativas en áreas específicas como lenguaje ($r = 0.632$), lo que reforzó la asociación entre ambas variables.
Conclusiones	La inteligencia emocional influyó de manera significativa en el rendimiento académico, especialmente a través de competencias específicas como la autorregulación emocional y las habilidades sociales, las cuales facilitan la gestión del estrés, la interacción efectiva y el uso de estrategias de aprendizaje. En consecuencia, se recomendó integrar la inteligencia emocional como principio didáctico en el currículo, mediante intervenciones pedagógicas orientadas al desarrollo de estas competencias para potenciar el desempeño académico y el desarrollo integral del estudiante.	La inteligencia emocional constituyó un factor relevante en el rendimiento académico, evidenciando que el desarrollo de habilidades emocionales se asocia con mejores resultados escolares. En este sentido, se destacó la necesidad de implementar estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la inteligencia emocional, especialmente en aquellos estudiantes con niveles más bajos, como vía para mejorar su desempeño académico.

Tabla 39

Artículo de revisión sistemática 64

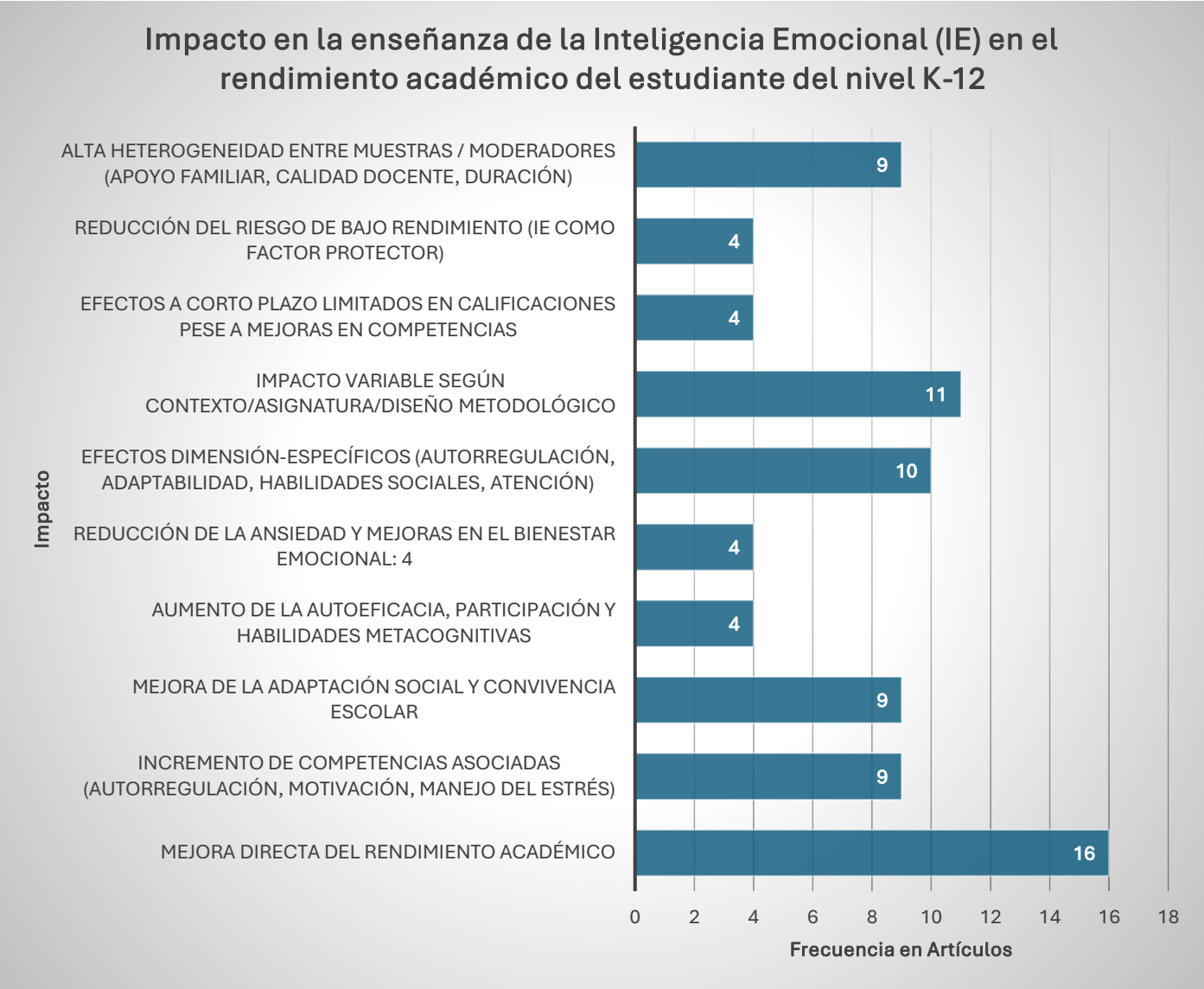
Artículo # 64	
Título	Inteligencia emocional y habilidades socioemocionales como predictores del éxito escolar en educación básica
Autor	Otero Mendoza, L. K., Buri Espinoza, V. A., Quituisaca Vayancela, S. E., & Cedeño Álvarez, A. del R.
País	Ecuador
Año	2025
Tipo de estudio	Revisión sistemática de literatura
Población	investigaciones realizadas con estudiantes y docentes de educación básica en distintos contextos educativos entre 2018 y 2024
Objetivo	Integrar y analizar la evidencia sobre la relación entre la inteligencia emocional, las habilidades socioemocionales y el éxito escolar en educación básica, considerando su impacto en el rendimiento académico, la convivencia escolar, la motivación intrínseca y los efectos de programas de intervención.
Intervención	Se realizó un análisis y síntesis de estudios empíricos y teóricos previamente publicados en bases de datos académicas
Resultados	Se identificó una relación positiva consistente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, así como mejoras en la convivencia escolar, incremento de la motivación intrínseca y efectos sostenibles de programas de intervención socioemocional.

Conclusiones	La inteligencia emocional y las habilidades socioemocionales constituyeron factores clave en el éxito escolar, recomendando su integración en el currículo formal y la formación docente para potenciar el aprendizaje y el desarrollo integral del estudiante.
---------------------	---

A continuación se presenta un panorama cuantitativo de los impactos identificados en los Artículos 36–64, donde la mejora directa del rendimiento académico se registra en 16 artículos, el incremento de competencias asociadas (autorregulación, motivación, manejo del estrés) aparece en nueve artículos, la mejora de la adaptación social y la convivencia escolar se encuentra en nueve artículos, el aumento de la autoeficacia, la participación y las habilidades metacognitivas se documenta en cuatro artículos, la reducción de la ansiedad y las mejoras en el bienestar emocional se reportan en cuatro artículos, los efectos dimensión-específicos (autorregulación, adaptabilidad, habilidades sociales, atención) aparecen en 10 artículos, el impacto variable según contexto, asignatura y diseño metodológico se observa en 11 artículos, los efectos a corto plazo limitados en calificaciones pese a mejoras en competencias se mencionan en cuatro artículos, la reducción del riesgo de bajo rendimiento (IE como factor protector) se evidencia en cuatro artículos y la alta heterogeneidad entre muestras y moderadores (apoyo familiar, calidad docente, duración) se señala en nueve artículos.

Gráfica 5

Impacto en la enseñanza de la Inteligencia Emocional (IE) en el rendimiento académico del estudiante del nivel K-12



En primer lugar, la mejora directa del rendimiento académico fue reportada en 16 estudios revisados. Varios trabajos encuentran asociaciones positivas y, en algunos casos, poder predictivo de la inteligencia emocional sobre las calificaciones o el desempeño en asignaturas concretas; por ejemplo, Cholango Tenemaza y Guerrero Chiqui (2024) informan una correlación

fuerte y un porcentaje de varianza explicado relevante en primaria, y Moretta Perigachi et al. (2025) documentan casos con R^2 elevado en muestras pequeñas, mientras que estudios de mayor muestra señalan efectos moderados (Taseer et al., 2023; Pulido-Acosta & Herrera-Clavero, 2019).

Respecto al incremento de competencias asociadas como la autorregulación, la motivación y el manejo del estrés, nueve artículos documentan mejoras consistentes que funcionan como mecanismos facilitadores del rendimiento académico. Revisiones sistemáticas y estudios empíricos muestran cómo programas SEL y entrenamientos en habilidades emocionales aumentan la autorregulación y la motivación intrínseca, efectos que a su vez se vinculan con mejores procesos de aprendizaje (Toala Zavala et al., 2025; Usán Supervía & Salavera, 2018; Otero Mendoza et al., 2025).

La mejora de la adaptación social y la convivencia escolar aparece en nueve trabajos y se presenta como un beneficio recurrente de intervenciones socioemocionales; estas mejoras crean condiciones más favorables para el aprendizaje. Por ejemplo, la revisión de Toala Zavala et al. (2025) y los hallazgos de Nieto Carracedo et al. (2017) muestran reducciones en conflictos, mayor cooperación y mejores relaciones entre pares tras programas estructurados de educación emocional.

El aumento de la autoeficacia, la participación y las habilidades metacognitivas fue documentado en cuatro estudios, que describen cómo la IE facilita la implicación activa del estudiante y estrategias de regulación del aprendizaje. Meta síntesis y estudios aplicados señalan incrementos en la participación en aula y en estrategias metacognitivas asociadas a rendimientos superiores en áreas concretas (Saroya & Buck, 2023; Castro et al., 2021; Piombo et al., 2025).

La reducción de la ansiedad y las mejoras en el bienestar emocional, reportadas en cuatro artículos, se identifican como efectos indirectos que favorecen el rendimiento escolar al disminuir barreras emocionales para el aprendizaje. Estudios que integran medidas de salud emocional evidencian disminuciones de ansiedad y mejoras en bienestar tras intervenciones, favoreciendo así la atención y la persistencia académica (Piombo et al., 2025; Ros Morente et al., 2017).

Los efectos dimensión-específicos —es decir, que dimensiones como autorregulación, adaptabilidad, habilidades sociales y atención/claridad emocional muestran relaciones más sólidas con el rendimiento que la IE global— fueron observados en diez estudios. Investigaciones como las de Villanueva Mejías y Escobar Gutiérrez (2025) y Perpiñà Martí et al. (2022) insisten en que no todos los subcomponentes de la IE tienen igual peso: la autorregulación y la adaptabilidad suelen presentar correlaciones y poder predictivo mayores que la puntuación global del constructo.

El impacto variable según contexto, asignatura y diseño metodológico, evidenciado en once trabajos, constituye una de las conclusiones más frecuentes: efectos que van de modestos a fuertes, no siempre replicables y dependientes de moderadores como el nivel educativo, la asignatura evaluada y la duración de la intervención (Quílez-Robres et al., 2021; Araújo Muñoz et al., 2024; Piombo et al., 2025).

Los efectos a corto plazo limitados en calificaciones pese a mejoras en competencias, documentados en cuatro estudios, sugieren que la transferencia de habilidades socioemocionales hacia incrementos en notas puede requerir más tiempo, intensidad o condiciones complementarias (De Caso Fuertes et al., 2019; estudios cuasi-experimentales citados en las revisiones). La reducción del riesgo de bajo rendimiento, entendida como un efecto protector,

pero no determinante único, aparece en cuatro trabajos que muestran que la IE disminuye probabilidades de bajo desempeño, aunque interactúa con otros factores contextuales (Peseyie et al., 2020; Antonio-Agirre et al., 2019). Finalmente, la alta heterogeneidad entre muestras y la presencia de moderadores (apoyo familiar, calidad docente, duración de la intervención) se reportaron en nueve estudios, lo que implica cautela al generalizar efectos y resalta la necesidad de diseños longitudinales y controlados para clarificar condiciones de eficacia (Moretta Perigachi et al., 2025; Pulido-Acosta & Herrera-Clavero, 2019; Taseer et al., 2023).

Síntesis de Resultados de la tercera Pregunta de Investigación

La tercera pregunta explora el impacto de la inteligencia emocional (IE) en el rendimiento académico del estudiantado K–12. A partir del análisis de 28 estudios incluidos en el mapping (revisiones sistemáticas, estudios correlacionales y diseños cuasi-experimentales), la evidencia indica una tendencia mayoritariamente positiva entre IE y rendimiento escolar; no obstante, dicha relación no es uniforme ni causalmente establecida en todos los casos, sino que depende del diseño metodológico, las dimensiones de IE evaluadas y las condiciones contextuales.

Un primer conjunto de trabajos reporta asociaciones fuertes y capacidad explicativa elevada de la IE sobre el rendimiento académico. En estas investigaciones, competencias como la autorregulación, la motivación, la empatía y el autocontrol se identifican como factores que favorecen la adaptación a las demandas escolares y se asocian de forma significativa con mejores calificaciones (Cholango Tenemaza & Guerrero Chiqui, 2024; Pulido-Acosta & Herrera-Clavero, 2019; Taseer et al., 2023; Moretta Perigachi et al., 2025; Chinchay Vergara et al., 2024). Un segundo grupo muestra relaciones positivas de magnitud moderada: la IE se vincula con mejores resultados, aunque su capacidad explicativa es menor y condicionada por

variables contextuales (Castro et al., 2021; Torres Mora et al., 2026; Rabha & Saikia, 2019; Valenzuela-Santoyo & Portillo-Peñuelas, 2018; Martínez Sánchez, 2019).

Otra parte de la literatura evidencia efectos débiles o asociaciones limitadas a dimensiones específicas de la IE (por ejemplo, manejo del estrés, adaptabilidad o habilidades interpersonales), lo que sugiere que no siempre es el constructo global el más predictivo del rendimiento (Antonio-Agirre et al., 2019; Santamaría Villar & Valdés Muñoz, 2017; Broc Cavero, 2019; Fontanillas-Moneo et al., 2022; Piombo et al., 2025). Vinculado a esto, varios estudios muestran que la relación entre IE y rendimiento varía según la asignatura evaluada y el indicador de logro utilizado, siendo más evidente en determinadas áreas (p. ej. lengua) que en otras (p. ej. matemáticas) en algunos contextos.

La evidencia también distingue mecanismos de influencia: la IE actúa tanto de forma directa —cuando dimensiones concretas (regulación, adaptabilidad, habilidades sociales) se correlacionan o predicen calificaciones como de forma indirecta, mediante mediadores como la motivación, la atención, el bienestar emocional y las estrategias de aprendizaje. En consecuencia, la mejora de competencias socioemocionales suele transformar las condiciones para el aprendizaje, lo que facilita un efecto positivo sobre el rendimiento (Toala Zavala et al., 2025; Nieto-Carracedo et al., 2024; Quílez-Robres et al., 2021).

Es relevante subrayar limitaciones metodológicas y temporales detectadas: intervenciones de corta duración tienden a producir mejoras en competencias emocionales sin que ello se traduzca inmediatamente en mejores calificaciones, por lo que la transferencia a los resultados académicos puede requerir implementaciones sostenidas y seguimiento longitudinal (De Caso Fuertes et al., 2019). Asimismo, las revisiones sistemáticas coinciden en que, aunque la relación es generalmente positiva, su magnitud es a menudo menor que la de factores motivacionales y

sociales, y está sujeta a moderadores como el apoyo familiar, la formación docente, la fidelidad de la implementación y las condiciones socioeconómicas (Toala Zavala et al., 2025; Otero Mendoza et al., 2025; Araújo Muñoz et al., 2024; Quílez-Robres et al., 2021).

En síntesis, los 29 estudios evaluados permiten afirmar que la inteligencia emocional influye en el rendimiento académico del estudiantado K–12, principalmente como factor modulador y mediante dimensiones y procesos mediadores. No se trata de un efecto único ni uniforme: la IE forma parte de un conjunto más amplio de variables que determinan el éxito escolar. Por tanto, para optimizar su impacto se recomienda implementar programas socioemocionales integrados y sostenidos en el currículo, medir dimensiones específicas y mediadores, y privilegiar diseños longitudinales o experimentales que permitan evaluar efectos causales y su durabilidad en distintos contextos educativos.

Cuarta Pregunta de Investigación

¿Qué relación existe entre la integración de la Inteligencia Emocional (IE) y la Inteligencia Espiritual en el contexto educativo del nivel K-12? Esta interrogante surge de la necesidad de trascender el análisis aislado de ambas inteligencias como constructos independientes, para examinar cómo se vinculan, interactúan o se articulan dentro de los procesos educativos. El proceso de *mapping* o análisis de los estudios seleccionados se orienta a identificar y examinar la evidencia existente sobre la relación entre la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual en contextos educativos K-12. Para ello, se consideran estudios que abordan ambas inteligencias de manera conjunta, así como investigaciones que, desde sus resultados, discusión o conclusiones, evidencian vínculos explícitos entre ambas, permitiendo caracterizar la naturaleza de dicha relación en el ámbito educativo.

La evidencia revisada indica que la integración de la inteligencia emocional (IE) y la inteligencia espiritual (IS) en el contexto educativo K–12 es complementaria y potencialmente sinérgica: ambas comparten principios y competencias (autoconciencia, autorregulación, empatía) que, al articularse pedagógicamente, pueden potenciar la formación integral del alumnado y su bienestar (Bartolomé-Huamán et al., 2021; Andrei, s.f.).

Relaciones identificadas:

1. La IS amplía y abarca dimensiones emocionales trabajadas por la IE, proponiéndose como marco complementario para la formación integral (Bartolomé-Huamán et al., 2021).
2. La IE sirve de base para el desarrollo de la IS; ambas se fortalecen mutuamente cuando se integran en la práctica educativa (Andrei, s.f.).
3. La articulación IE–IS favorece competencias comunes —autoconciencia, autorregulación, empatía, motivación y habilidades sociales— que mejoran el bienestar y las relaciones interpersonales en la escuela (Bartolomé-Huamán et al., 2021; Andrei, s.f.).

Para enlazar estas ideas, cabe destacar que la relación entre IE e IS no es solo teórica sino también pedagógica: entender la IS como marco ampliador y la IE como base habilitadora permite pasar de una afirmación conceptual a pautas concretas de intervención en el aula. Así, la identificación de relaciones (ampliación, condición previa y sinergia) orienta el diseño curricular y las prácticas educativas, por ejemplo, secuenciar programas que fortalezcan primero la autoconciencia y la autorregulación, y luego promover experiencias reflexivas de sentido, garantizando que las medidas destinadas a la formación emocional sirvan también para el desarrollo espiritual y viceversa (Bartolomé-Huamán et al., 2021; Andrei, s.f.).

La IS como ampliación y marco integrador de la IE. Bartolomé-Huamán et al. (2021) señalan que la inteligencia espiritual, pese a su escasa difusión en entornos escolares, comparte principios con la IE y con la teoría de inteligencias múltiples. Desde esta perspectiva, la IS no sustituye a la IE sino que la amplía: incorpora dimensiones existenciales y de sentido que integran la sensibilidad intrapersonal e interpersonal ya trabajada por la educación emocional. En términos pedagógicos, esto implica diseñar propuestas curriculares que consideren tanto la gestión de emociones como la búsqueda de significado, ética y propósito, ampliando así la formación integral del estudiante.

La IE como base habilitadora del desarrollo espiritual. Andrei (s.f.) plantea que el desarrollo espiritual requiere habilidades emocionales previas; es decir, competencias como la autoconciencia y la autorregulación funcionan como precondiciones para el cultivo de la dimensión espiritual. En la práctica educativa, esto sugiere que programas que fortalecen la IE (p. ej., SEL, alfabetización emocional) facilitan posteriormente abordajes que promuevan la reflexión ética, la trascendencia o la búsqueda de sentido, de modo que la IS pueda desarrollarse de forma más profunda y sostenida.

La integración IE–IS para promover competencias compartidas y bienestar escolar. Ambas revisiones coinciden en que, cuando se articulan, IE e IS potencian competencias comunes —autoconciencia, autorregulación, empatía, motivación y habilidades sociales— que inciden en el bienestar, la convivencia y las relaciones interpersonales en la escuela (Bartolomé-Huamán et al., 2021; Andrei, s.f.). Pedagógicamente, esta articulación requiere enfoques transversales, la implicación de docentes y familias, y actividades que combinen trabajo emocional (identificación y regulación) con experiencias reflexivas y valorativas que nutran la dimensión espiritual.

En el contexto K–12, la evidencia conceptual sugiere una relación interdependiente entre IE e IS: la IE facilita el desarrollo de la IS y la IS amplía el alcance formativo de la IE. Su integración curricular, apoyada por formación docente y participación familiar, puede contribuir a una educación más holística centrada en el bienestar, la convivencia y la construcción de sentido (Bartolomé-Huamán et al., 2021; Andrei, s.f.).

A continuación, se presenta la tabla 40 que presenta los artículos que presentan la relación entre la IE y la IS en el contexto educativo del k al 12.

Tabla 40

Artículos de revisión sistemática 65 y 66

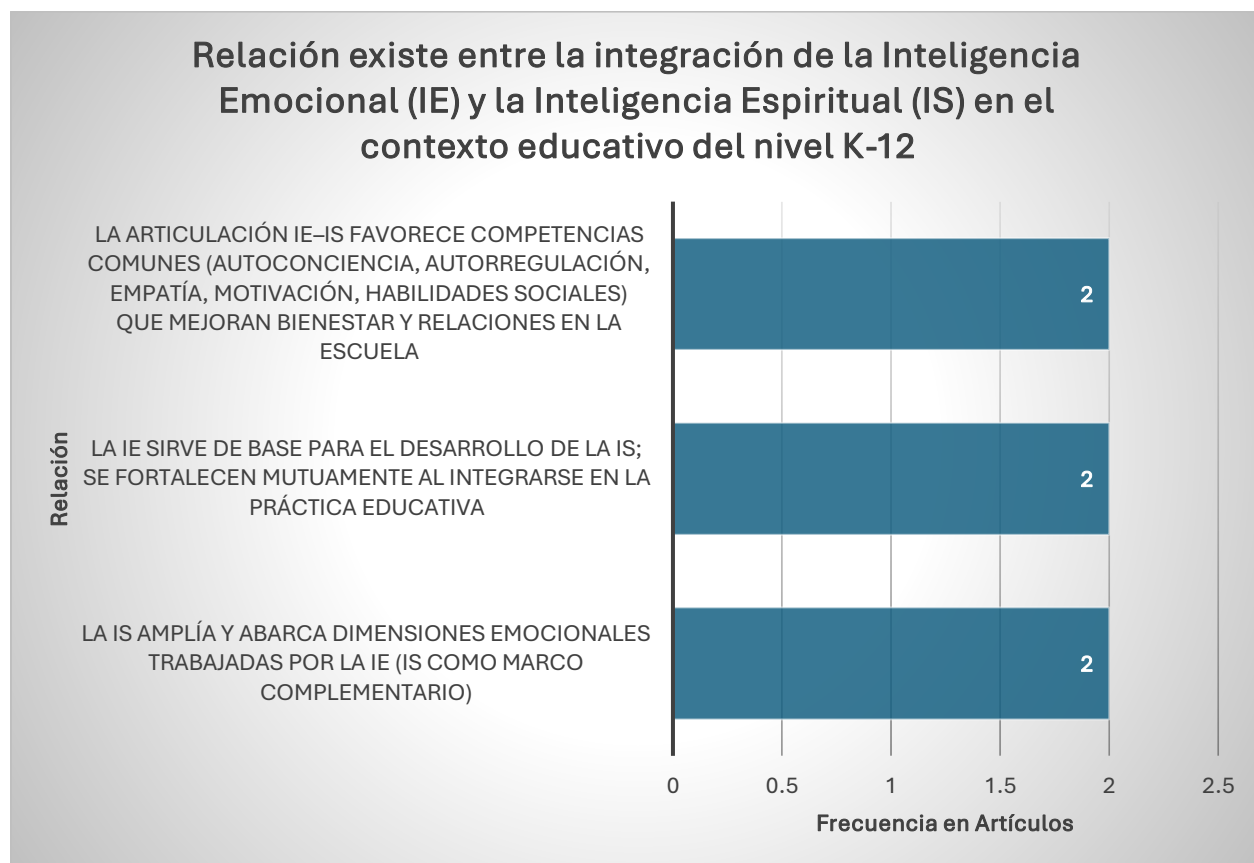
	Artículo # 65	Artículo # 66
Título	Inteligencia espiritual: importancia de su implementación en el sistema educativo	Enhancing religious education through emotional and spiritual intelligence
Autor	Bartolomé-Huamán, Alicia; Tolentino-Quñones, Hermis; Chinchay-Huarcaya, Jorge Roberto	Andrei, Olivia
País	Perú	Rumanía / Sudáfrica
Año	2021	
Tipo de estudio	Revisión documental (cualitativa)	Revisión teórica
Población	20 artículos científicos de los últimos 10 años	estudio conceptual centrado en educación religiosa y contexto educativo general, incluyendo estudiantes
Objetivo	Recopilar y analizar la bibliografía existente sobre la inteligencia espiritual y describir su importancia en su implementación en el sistema educativo	Analizar la importancia de la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual en la educación religiosa y proponer estrategias para mejorar el proceso educativo mediante ambas
Intervención	Análisis de 20 artículos científicos de los últimos 10 años	revisión de literatura

Resultados	Se evidenció poca difusión de la inteligencia espiritual en el contexto educativo pese a su importancia en la formación integral del estudiante. Además, se señaló que la inteligencia espiritual comparte principios con la inteligencia emocional y las inteligencias múltiples, y que se relaciona con la inteligencia emocional al desarrollar sensibilidad intrapersonal e interpersonal.	El estudio señaló que la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual están relacionadas, indicando que el desarrollo espiritual requiere habilidades emocionales previas y que ambas se fortalecen mutuamente. Además, se destacó que ambas inteligencias contribuyen al desarrollo de competencias como autoconciencia, autorregulación, empatía, motivación y habilidades sociales, siendo fundamentales en el contexto educativo.
Conclusiones	La inteligencia espiritual comparte y abarca otras inteligencias, incluyendo la inteligencia emocional, siendo fundamental para el desarrollo integral del estudiante. Se recomendó su implementación desde los primeros años en el sistema educativo con apoyo de docentes y familias.	La integración de la inteligencia emocional y espiritual en la educación favoreció el desarrollo integral del estudiante. Ambas inteligencias funcionaron de manera interdependiente, donde la inteligencia emocional sirvió como base para el desarrollo espiritual, y juntas promueven el bienestar, las relaciones interpersonales y la formación de individuos equilibrados y conscientes.

A continuación se presenta un panorama cuantitativo y sintético de la evidencia extraída de los artículos seleccionados: la idea de que la inteligencia espiritual amplía y abarca dimensiones emocionales trabajadas por la inteligencia emocional está respaldada por dos artículos, la proposición de que la inteligencia emocional sirve de base para el desarrollo de la inteligencia espiritual y que ambas se fortalecen mutuamente al integrarse en la práctica educativa cuenta con dos artículos, y la afirmación de que la articulación entre inteligencia emocional e inteligencia espiritual favorece competencias comunes como autoconciencia, autorregulación, empatía, motivación y habilidades sociales que mejoran el bienestar y las relaciones en la escuela está igualmente sustentada por dos artículos.

Gráfica 6

Relación existe entre la integración de la Inteligencia Emocional (IE) y la Inteligencia Espiritual (IS) en el contexto educativo del nivel K-12



La evidencia conceptual revisada indica que la inteligencia espiritual (IS) amplía y abarca dimensiones emocionales trabajadas por la inteligencia emocional (IE), configurándose como un marco complementario para la formación integral. Bartolomé-Huamán, Tolentino-Quñones y Chinchay-Huarcaya (2021) sostienen, tras su revisión documental, que la IS integra aspectos intrapersonales e interpersonales sensibilidad, significado y valores que trascienden, pero también incluyen las competencias emocionales habituales (autoconciencia, regulación, empatía), por lo que su incorporación curricular aporta una dimensión valoral y trascendente al desarrollo socioemocional.

Diversos análisis teóricos plantean que la IE funciona como base para el desarrollo de la IS y que, cuando se articulan en la práctica educativa, se refuerzan mutuamente. Andrei (s.f.), en su revisión conceptual sobre educación religiosa y competencias, argumenta que las habilidades emocionales especialmente la autoconciencia y la regulación emocional son prerequisites para procesos espirituales educativos (reflexión sobre propósito, sentido y valores), y que la intervención simultánea sobre IE e IS genera sinergias que potencian tanto el equilibrio emocional como la formación ética y reflexiva del alumnado.

La articulación entre IE e IS favorece competencias comunes como la autoconciencia, autorregulación, empatía, motivación y habilidades sociales que, según la bibliografía analizada, contribuyen al bienestar y a la mejora de las relaciones en el contexto escolar. Tanto la síntesis crítica de Bartolomé-Huamán et al. (2021) como las propuestas de Andrei (s.f.) señalaron que integrar objetivos emocionales y espirituales en programas educativos promueve estudiantes más resilientes, prosociales y comprometidos, lo que repercute positivamente en la convivencia y en condiciones propicias para el aprendizaje.

Síntesis de Resultados de la Cuarta Pregunta de Investigación

Los estudios revisados evidencian la existencia de una relación entre la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual en el contexto educativo. En este sentido, Bartolomé-Huamán, Tolentino-Quñones y Chinchay-Huarcaya (2021) señalaron que la inteligencia espiritual comparte principios con la inteligencia emocional y con otras dimensiones de la inteligencia. Asimismo, los autores indican que esta relación se manifiesta a través del desarrollo de la sensibilidad intrapersonal e interpersonal. Por otro lado, puntualizaron que la inteligencia espiritual forma parte del desarrollo integral del estudiante y recomiendan su incorporación desde los primeros años en el sistema educativo.

Por su parte, Andrei (2023) reportó que la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual se encuentran directamente relacionadas en los procesos educativos. El estudio señala que el desarrollo de la inteligencia espiritual requiere habilidades previas asociadas a la inteligencia emocional. Asimismo, se indica que ambas inteligencias se fortalecen mutuamente en el proceso educativo. Además, se destaca que su integración contribuye al desarrollo de competencias como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la motivación y las habilidades sociales.

Igualmente, Andrei (2023) señaló que la incorporación conjunta de la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual favorece el bienestar del estudiante. El estudio también indica que esta integración contribuye a la mejora de las relaciones interpersonales. Asimismo, se destaca que ambas inteligencias participan en procesos formativos orientados al desarrollo personal y social. De esta manera, se evidencia su relevancia dentro del contexto educativo.

En conjunto, los artículos revisados coinciden en que la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual están relacionadas en el contexto educativo. Ambos estudios reportan que estas inteligencias comparten elementos comunes y se vinculan en el desarrollo de competencias personales y sociales. Asimismo, se evidencia que su integración contribuye al desarrollo integral del estudiante. Finalmente, los hallazgos presentados muestran la presencia conjunta de ambas inteligencias en los procesos educativos.

La evidencia conceptual y documental disponible indicó una relación estrecha y complementaria entre la inteligencia emocional (IE) y la inteligencia espiritual (IS) en el contexto educativo K–12. Revisiones teóricas señalaron que la IS comparte principios con la IE y con la teoría de las inteligencias múltiples, ampliando las dimensiones intrapersonales e interpersonales trabajadas por la educación emocional; por ello se propone su incorporación

temprana al currículo como componente de la formación integral (Bartolomé-Huamán et al., 2021). Asimismo, se sostuvo que la IE funciona como base habilitadora para el desarrollo espiritual: competencias emocionales previas (autoconciencia, autorregulación, empatía) facilitan el cultivo de la dimensión espiritual y, a la inversa, la IS puede ampliar el alcance formativo de la IE. Ambas revisiones coinciden en que la articulación IE–IS potencia competencias compartidas autoconciencia, autorregulación, empatía, motivación y habilidades sociales y favorece el bienestar y la mejora de las relaciones interpersonales en la escuela (Bartolomé-Huamán et al., 2021; Andrei, s.f.).

Dado que las fuentes son mayoritariamente teóricas, conviene matizar la solidez de las conclusiones: se requieren estudios empíricos, referentemente longitudinales y experimentales, que evalúen mecanismos causales, secuencias didácticas y efectos en distintos niveles K–12. Para la redacción final de la tesis, verifique y complete la referencia de Andrei (año, datos editoriales) y, si es posible, complemente la síntesis con investigaciones aplicadas que exploren la implementación curricular y la evaluación de resultados asociados a la integración IE–IS.

Resumen del Capítulo

La evidencia sintetizada en el mapping permite responder de forma integrada las cuatro preguntas de investigación y ofrece bases para orientar la incorporación de la inteligencia emocional (IE) en el currículo K–12. En primer lugar, se identifica un conjunto consistente de competencias clave susceptibles de integración curricular: autoconciencia (conciencia emocional), autorregulación/autocontrol, reconocimiento y comprensión emocional, empatía y conciencia social (toma de perspectiva), habilidades sociales y comunicación, resolución de problemas sociales y toma de decisiones, y componentes asociados al bienestar y la motivación

(autoestima, atención, resiliencia, manejo del estrés) (Pineda Jaimes et al., 2024; Vergara et al., 2022; McKown, 2019; Cardona-Isaza et al., 2025; Delgado Palma et al., 2025).

En segundo lugar, las estrategias didácticas más eficaces para integrar estas competencias en K–12 son metodologías activas, experienciales y colaborativas, combinadas con intervenciones explícitas de regulación emocional y programas SEL integrados al currículo; entre ellas destacan el aprendizaje colaborativo, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la alfabetización emocional y actividades de regulación (mindfulness, “frasco de la calma”, diarios de emociones), así como enfoques integrales que movilizan a docentes, familias y comunidad (Chica Chica et al., 2023; Barrera & Luzby, 2025; Albornoz Moreno, 2025; Anchundia Macías & Vega Intriago, 2024; Saroya & Buck, 2023).

Tercero, respecto al impacto de la enseñanza de la IE sobre el rendimiento académico, la mayoría de los estudios muestran asociaciones positivas, aunque heterogéneas en magnitud y consistencia. Algunos estudios reportan efectos directos y predictivos importantes (p. ej., Cholango Tenemaza & Guerrero Chiqui, 2024; Pulido-Acosta & Herrera-Clavero, 2019; Taseer et al., 2023), mientras que otros documentan efectos modestos, específicos por dimensión o materia, efectos indirectos vía mediadores (motivación, bienestar, estrategias de aprendizaje) o ausencia de asociación en determinadas muestras (Quílez-Robres et al., 2021; Nieto-Carracedo et al., 2024; Rodríguez-Rodríguez, 2020). En términos prácticos, la IE opera mayoritariamente como factor modulador que mejora condiciones para el aprendizaje (autorregulación, atención, reducción de ansiedad) y su impacto en calificaciones suele requerir intervenciones sostenidas y evaluación longitudinal (Toala Zavala et al., 2025; Otero Mendoza et al., 2025).

En relación con la inteligencia espiritual (IS), las revisiones conceptuales consultadas coinciden en que IE e IS se relacionan de forma complementaria e interdependiente: la IE provee

competencias emocionales básicas que habilitan el desarrollo espiritual, mientras que la IS amplía el alcance formativo de la IE al incorporar dimensiones de sentido, ética y trascendencia; su articulación pedagógica favorecería la formación integral y el bienestar del alumnado, si bien la evidencia empírica en contextos K–12 es todavía limitada (Bartolomé-Huamán et al., 2021; Andrei, s.f.).

Respecto a la pregunta principal, ¿cómo se integra la IE como eje en la formación integral del estudiante K–12?, la literatura ofrece una hoja de ruta práctica: (a) definir y priorizar competencias clave por niveles; (b) implementar metodologías activas y programas SEL incorporados al currículo, secuenciados por edad; (c) incluir intervenciones explícitas de regulación emocional y actividades vivenciales (alfabetización emocional, mindfulness, rutinas de aula); (d) evaluar dimensiones específicas y mediadores mediante instrumentos validados y diseños longitudinales; (e) formar docentes y articular la intervención con familias y comunidad para garantizar fidelidad y sostenibilidad; y (f) considerar la articulación IE–IS como ampliación del propósito formativo, atendiendo a criterios culturales y éticos (Pineda Jaimes et al., 2024; Saroya & Buck, 2023; Vergara et al., 2022; Anchundía Macías & Vega Intriago, 2024; Toala Zavala et al., 2025; Bartolomé-Huamán et al., 2021).

En conjunto, los hallazgos permiten ofrecer recomendaciones concretas para la práctica y la investigación: diseñar programas SEL integrados y adaptados por nivel, priorizar la formación docente y el involucramiento familiar, emplear evaluación longitudinal centrada en dimensiones y mediadores, y promover estudios experimentales que clarifiquen causalidad y durabilidad de efectos. Así, la convergencia de la literatura respalda la incorporación de la IE como eje transversal en K–12 para promover aprendizaje, convivencia y bienestar, con la salvedad de que su contribución al rendimiento académico requiere intervenciones bien diseñadas,

contextualizadas y evaluadas con rigor (Pineda Jaimes et al., 2024; Otero Mendoza et al., 2025; Quílez-Robres et al., 2021).

Capítulo IV.

Discusión

Introducción

El propósito de este estudio fue analizar, de forma sistemática, la evidencia científica disponible sobre la integración de la inteligencia emocional en el contexto educativo K-12, con el objetivo de identificar cómo se conceptualiza este constructo en la literatura, qué estrategias didácticas se emplean para su enseñanza, cuáles competencias emocionales se incorporan en el currículo y cuál es su relación con el rendimiento académico. Esta revisión respondió a la necesidad de comprender, desde un enfoque integrador, cómo los sistemas educativos pueden incorporar de manera efectiva la inteligencia emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje, más allá de enfoques aislados o exclusivamente teóricos.

Este capítulo presenta la discusión de los hallazgos, las conclusiones generales del estudio, las implicaciones para la práctica educativa, las recomendaciones para futuras investigaciones y una reflexión final sobre la contribución de esta investigación al campo de la educación emocional. Los resultados se discuten en relación con las preguntas de investigación planteadas y se interpretan a la luz de los marcos teóricos que guiaron el análisis, particularmente aquellos vinculados al desarrollo de competencias emocionales, la educación socioemocional y su integración en el currículo escolar. Estos enfoques permitieron construir una comprensión más profunda del papel de la inteligencia emocional en el desarrollo integral del estudiante, así como de las condiciones necesarias para su implementación efectiva en contextos educativos. Este capítulo se organiza en seis secciones: primero, la discusión crítica de los hallazgos en función de las preguntas de investigación; segundo, las conclusiones principales derivadas del análisis; tercero, las implicaciones prácticas para el ámbito educativo; cuarto, las recomendaciones para

investigaciones futuras; quinto, las limitaciones metodológicas del estudio; y, finalmente, una reflexión de cierre que integra los principales aportes teóricos y prácticos de la investigación.

Primera pregunta - ¿Cuáles son las competencias clave de la Inteligencia Emocional (IE) que pueden integrarse en el currículo escolar en el nivel K–12?

Los hallazgos de la revisión de literatura sistemática evidencian un claro consenso en torno a un conjunto de competencias clave de la inteligencia emocional que pueden integrarse en el currículo escolar en el nivel K–12, destacando principalmente la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, así como otras dimensiones complementarias como la toma de decisiones, el reconocimiento emocional y el bienestar socioemocional. Esta tendencia se observa de manera consistente en los estudios incluidos en la revisión, como los de Escobar Romero y colaboradores (2025) y Delgado Palma, Piguave Delgado, Posligua Burgos y Palma Holguín (2025), quienes señalaron que dichas competencias influyen directamente en procesos cognitivos como la atención, la memoria y la motivación, además de favorecer la convivencia escolar y el desarrollo integral del estudiante.

Estos resultados no solo se sustentan en la evidencia empírica reciente, sino que también coinciden con los antecedentes relacionados con las competencias emocionales en el contexto educativo, donde autores como López (2020), Rodríguez (2024) y Jiménez Muñoz, Herrera y Castañeda (2025) destacaron la centralidad de la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales como componentes fundamentales del desarrollo socioemocional en el ámbito escolar. Asimismo, investigaciones como las de García (2025), Santos (2024) y Troya, Medrano, Chicaiza y Gusqui (2024) subrayaron que estas competencias deben integrarse de manera estructural en el currículo, concibiéndose como un eje transversal del proceso educativo. En este sentido, la revisión sistemática no solo confirma dichos planteamientos, sino que los

amplía al incorporar con mayor precisión competencias como el reconocimiento emocional y la toma de decisiones responsable, lo que sugiere una evolución hacia una conceptualización más integral y operativa de la inteligencia emocional en el ámbito educativo.

Desde el marco teórico, estos hallazgos se alinean de manera consistente con el modelo de Daniel Goleman (1995), quien plantea dimensiones fundamentales como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales como pilares del desarrollo emocional. De igual forma, la correspondencia con el modelo del CASEL (2020) resulta evidente, particularmente en la identificación de competencias como la autogestión, la conciencia social y la toma de decisiones responsable, las cuales se reflejan de manera recurrente en los estudios analizados. Asimismo, el enfoque de Monzó (2021) permite comprender cómo estas competencias se desarrollan a través de procesos de identificación, comprensión y regulación emocional, los cuales inciden directamente en funciones cognitivas como la atención, la memoria y la motivación, reforzando la idea de que la inteligencia emocional constituye un eje transversal del aprendizaje.

No obstante, pese a la coherencia entre la evidencia empírica, los antecedentes y los modelos teóricos, el análisis de la literatura pone de manifiesto una distancia significativa entre la conceptualización teórica de la inteligencia emocional y su implementación en el contexto escolar, evidenciando un desajuste entre los modelos que promueven su integración curricular y las prácticas educativas que aún tienden a abordarla de manera fragmentada. Mientras que los antecedentes y los modelos teóricos coinciden en proponer un enfoque sistémico, integrado y transversal de la educación emocional, los estudios revisados muestran que, en la práctica, las competencias emocionales suelen abordarse de manera parcial o mediante intervenciones específicas. Esto se evidencia en investigaciones como las de Ortiz Jiménez, González García y

Hermoso-Gómez (2023), así como en el estudio de Barragán Díaz y Vargas Caicedo (2025), donde el énfasis se centra en el desarrollo de competencias particulares como la autorregulación o el autocontrol, más que en una integración curricular completa.

Asimismo, los hallazgos evidencian una tendencia a priorizar competencias de carácter más observable, como la autorregulación y las habilidades sociales, en detrimento de otras dimensiones como la toma de decisiones o la comprensión emocional profunda, las cuales implican procesos cognitivos más complejos. Esta situación podría estar asociada a la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que permitan evidenciar resultados inmediatos en el contexto escolar, favoreciendo así aquellas competencias que son más fácilmente medibles y evaluables.

Desde una perspectiva crítica, estos resultados permiten cuestionar la aparente homogeneidad del constructo de inteligencia emocional en el ámbito educativo. Si bien existe un consenso en cuanto a las competencias clave que deben integrarse en el currículo, la forma en que estas se conceptualizan, priorizan e implementan varía significativamente entre estudios, lo que sugiere la ausencia de un modelo curricular unificado. En este sentido, la evidencia apunta a la necesidad de avanzar hacia enfoques más integradores que articulen las competencias emocionales de manera progresiva, coherente y transversal a lo largo del proceso educativo. Este hallazgo resulta clave para comprender que la identificación de competencias emocionales, aunque necesaria, no es suficiente, sino que debe ir acompañada de estrategias didácticas que permitan su implementación efectiva en el aula.

En este sentido, los resultados sugieren que la integración de estas competencias no puede depender únicamente de iniciativas pedagógicas aisladas, sino que requiere que los currículos educativos contemplen espacios explícitos para su desarrollo. Esto implica concebir la

inteligencia emocional no como un componente adicional, sino como un eje estructural del currículo, articulado de manera transversal y contextualizada dentro del proceso educativo, lo que permitiría superar la fragmentación observada en la práctica y favorecer un desarrollo más coherente y sostenido de estas competencias.

En síntesis, la revisión sistemática confirma que existe un consenso sólido en la literatura sobre las competencias clave de la inteligencia emocional que deben integrarse en el currículo escolar en el nivel K–12, destacando la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales como dimensiones centrales. Sin embargo, el principal desafío no radica en su identificación, sino en su implementación efectiva como parte de un enfoque curricular sistémico, lo que implica repensar las prácticas pedagógicas, la formación docente y las políticas educativas orientadas al desarrollo integral del estudiante.

Pregunta 1: Competencias claves de la IE

El análisis crítico de los hallazgos para la primera pregunta revela un consenso sólido en la identificación de las competencias, pero una fragmentación operativa en su ejecución escolar. De los 28 artículos que conforman el *mapping* para esta pregunta (donde un 32.1% presenta un nivel de evidencia alto según el sistema GRADE), se observa una coincidencia abrumadora en el "núcleo duro" de la IE: el 85.7% de los estudios (24 de 28) priorizan la autorregulación y las habilidades sociales, seguidos de un 82.1% (23 de 28) que destaca la autoconciencia. Autores como Escobar Romero et al. (2025) y Delgado Palma et al. (2025) sostienen que estas competencias son pilares que influyen directamente en la atención y la memoria, lo cual valida plenamente los marcos teóricos de Goleman (1995), CASEL (2020) y la visión neuroeducativa de Monzó (2021).

Sin embargo, al profundizar en el contraste crítico surge un desajuste significativo entre la teoría y la praxis. Mientras los modelos de Goleman y CASEL proponen una formación integral, solo el 32.1% de la literatura (9 de 28 artículos) aborda la toma de decisiones responsable y la resolución de problemas complejos. Como señalan Ortiz Jiménez et al. (2023) y Barragán Díaz (2025), existe una tendencia en los currículos actuales a priorizar competencias "observables" y de "resultados inmediatos" (como el control de impulsos), dejando en un segundo plano procesos cognitivos más profundos como la comprensión emocional y la ética. Esta distancia significativa evidencia que, aunque la literatura académica aboga por un enfoque sistémico y transversal, la práctica en el nivel K-12 sigue siendo mayoritariamente parcial y fragmentada, limitada a intervenciones específicas en lugar de una integración estructural en el currículo. La tabla núm. 41 presenta el resumen de Contrastes, Divergencias y tensiones curriculares Pregunta de Investigación 1.

Tabla 41

Resumen de Contrastes, Divergencias Pregunta 1

Hallazgos de la Revisión Sistemática (2016-2026) “Mapping” (n = 7)	Consenso de Núcleo Duro: 85.7% (24 art.): Autorregulación y Habilidades Sociales, 82.1% (23 art.): Autoconciencia emocional. 71.4% (20 art.): Empatía y Reconocimiento emocional. Autores Clave: Escobar Romero (2025), Delgado Palma (2025), Pineda Jaimes (2024), Wilson Cantón (2024).
Contraste con Marco Teórico (Goleman, CASEL, Monzó)	Goleman (1995): Validación de las 5 dimensiones como sistema integral para el éxito vital. CASEL (2020): Coincidencia total en las 5 competencias para el aprendizaje socioemocional. Monzó (2021): Enfoque en la identificación y regulación como motor de procesos neurocognitivos.

(Continuación Tabla 41)

Divergencias	Divergencia Operativa: Solo el 32.1% (9 art.) incluye la Toma de decisiones y resolución de problemas, evidenciando un descuido de las competencias de orden superior. Tensión de Implementación: Ortiz Jiménez (2023): Revela una "distancia significativa" entre los modelos sistémicos y la práctica fragmentada en el aula. Sesgo de Observabilidad: Se prioriza lo medible (conducta) sobre lo profundo (comprensión ética).
---------------------	---

En síntesis, los resultados de la Pregunta 1 confirman que el campo de la educación emocional en el nivel K-12 posee una base de competencias bien definida y validada teóricamente. No obstante, el principal hallazgo crítico radica en que la identificación de competencias no garantiza su integración. La marcada preferencia por la autorregulación y las habilidades sociales en el 85.7% de los estudios, frente a la escasa atención a la toma de decisiones, sugiere un currículo que busca más el control conductual que la autonomía ética del estudiante. Para superar esta fragmentación, esta investigación sostiene que la IE debe dejar de ser una "asignatura complementaria" y convertirse en un eje estructural, donde las competencias intrapersonales e interpersonales se articulen de manera progresiva y coherente, tal como proponen los marcos de CASEL y Monzó.

Segunda pregunta:

¿Qué estrategias didácticas son más eficaces para incorporar la Inteligencia Emocional (IE) en el nivel K–12?

Los hallazgos de la revisión de literatura sistemática evidencian un claro consenso en torno a que las estrategias didácticas más eficaces para la incorporación de la inteligencia emocional en el nivel K–12 son aquellas de carácter activo, experiencial, colaborativo e integral. Entre ellas se destacan el aprendizaje colaborativo, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP),

las intervenciones neuroeducativas, la alfabetización emocional, las actividades rectoras en la primera infancia y la integración de programas de aprendizaje socioemocional (SEL) en el currículo. Esta tendencia se observa de manera consistente en los estudios incluidos en la revisión, como los de Chica Chica, León Zambrano y Carvajal Rivadeneira (2023), Barrera y Luzby (2025), Albornoz Moreno (2025), Anchundía Macías y Vega Intriago (2024) y Saroya y Buck (2023). En conjunto, estos estudios coinciden en señalar que dichas estrategias favorecen la participación, la interacción social y el aprendizaje en contextos significativos.

Estos resultados coinciden con los antecedentes relacionados con las estrategias didácticas en la educación emocional, donde autores como Pineda Jaimes, Suárez Meza y Figueroa (2024) y Wilson Cantón (2024) señalaron que las metodologías activas y participativas facilitan el desarrollo de competencias emocionales. En estos enfoques, el estudiante asume un rol protagónico en su proceso de aprendizaje, lo que favorece la construcción significativa del conocimiento. No obstante, la evidencia reciente aporta una visión más precisa sobre el alcance de estas estrategias. Estudios como el de Barrera y Luzby (2025) evidenciaron que el ABP genera mejoras en dimensiones específicas de la inteligencia emocional, pero no necesariamente en la inteligencia emocional en su conjunto. Esto sugiere que su impacto puede ser parcial y depender de factores contextuales.

Desde el marco teórico, estos hallazgos se explican a partir de los modelos que sustentan esta investigación. El modelo de Daniel Goleman (1995) permite comprender cómo estrategias como el aprendizaje colaborativo y el ABP favorecen el desarrollo de competencias como la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales. Estas metodologías sitúan al estudiante en contextos de interacción, reflexión y toma de decisiones, lo que facilita el desarrollo emocional. A su vez, el enfoque del CASEL (2020) respalda la necesidad de integrar estas estrategias de

manera sistemática en el currículo. Este modelo plantea que el aprendizaje socioemocional debe desarrollarse de forma transversal e involucrar a toda la comunidad educativa.

Por otra parte, la perspectiva de Monzó (2021) aporta una explicación sobre por qué estas estrategias resultan efectivas. Prácticas como la meditación guiada, los diarios emocionales y las actividades experienciales favorecen procesos de identificación, comprensión y regulación emocional. Estos procesos inciden directamente en funciones cognitivas como la atención, la memoria y la motivación. En conjunto, los modelos teóricos permiten interpretar que la efectividad de las estrategias didácticas depende de su capacidad para integrar dimensiones emocionales, cognitivas y sociales. Esto refuerza la necesidad de articular estas estrategias dentro de un enfoque educativo coherente y contextualizado.

Un hallazgo central de la revisión es que las estrategias didácticas no actúan de manera aislada. Su efectividad se incrementa cuando se articulan dentro de enfoques integrales que combinan prácticas pedagógicas, apoyo institucional y participación de la comunidad educativa. En este sentido, estudios como los de Anchundia Macías y Vega Intriago (2024) y Saroya y Buck (2023) evidenciaron que la integración de programas SEL con metodologías activas genera mayores efectos en el bienestar, la motivación y el rendimiento académico. Este resultado amplía los antecedentes al destacar que no es únicamente la estrategia en sí misma lo que determina su eficacia. Más bien, es el grado de integración curricular y sistémica con el que se implementa.

No obstante, a pesar del consenso existente, el análisis de la literatura revela una distancia significativa entre el potencial teórico de estas estrategias y su implementación en la práctica educativa. Si bien metodologías como el aprendizaje colaborativo y el ABP muestran efectos positivos en dimensiones específicas de la inteligencia emocional, su impacto depende de factores como la duración de la intervención, el contexto sociocultural y la formación docente.

Esta situación pone de manifiesto que la enseñanza de la inteligencia emocional no puede limitarse a la aplicación de estrategias aisladas. Por el contrario, requiere condiciones estructurales que favorezcan su desarrollo sostenido.

En este sentido, la evidencia analizada sugiere la necesidad de que los currículos educativos contemplen espacios explícitos para la integración de la inteligencia emocional. Esto implica que su enseñanza se articule de forma transversal y contextualizada dentro del proceso educativo. De esta manera, se superan enfoques fragmentados o complementarios que limitan su impacto. La integración curricular permite un desarrollo progresivo, coherente y sostenido de las competencias emocionales.

Asimismo, los resultados evidencian la importancia de adaptar las estrategias al nivel educativo. En la primera infancia, las estrategias lúdicas, expresivas y contextualizadas resultan especialmente eficaces para el desarrollo emocional. En este grupo se destacan la alfabetización emocional, las actividades rectoras y las intervenciones neuroeducativas. Estas estrategias favorecen el reconocimiento emocional, la autorregulación y la empatía (Albornoz Moreno, 2025; López Linares & Escobar Gutiérrez, 2024; Calao Sario et al., 2025). Esto refuerza la necesidad de un enfoque evolutivo en la enseñanza de la inteligencia emocional.

Desde una perspectiva crítica, estos hallazgos permiten cuestionar la idea de que ciertas estrategias son universalmente efectivas. La variabilidad en los resultados sugiere que su impacto depende de factores contextuales, institucionales y pedagógicos. Esto pone de relieve la necesidad de avanzar hacia modelos de intervención más sistemáticos, sostenidos y evaluados con mayor rigor. En consecuencia, la efectividad de las estrategias no debe entenderse de manera aislada, sino como parte de un sistema educativo más amplio.

En síntesis, la revisión sistemática permite afirmar que las estrategias didácticas más eficaces para la incorporación de la inteligencia emocional en el nivel K–12 son aquellas que promueven la participación, la interacción social y el aprendizaje contextualizado. Sin embargo, su efectividad depende de su implementación sostenida y de su integración dentro de un enfoque curricular sistémico. Este aspecto constituye el principal desafío para la educación emocional en el contexto escolar. De este modo, se refuerza la necesidad de avanzar hacia modelos educativos que integren de manera coherente la inteligencia emocional en el currículo.

Pregunta 2: estrategias didácticas más eficaces

Al realizar un contraste crítico de los hallazgos para esta pregunta, se observa un panorama de alta coherencia operativa, pero con una advertencia metodológica fundamental sobre el alcance de las intervenciones. Tras sistematizar los siete artículos resultantes del *mapping* para esta pregunta (calificados en su totalidad con un nivel de evidencia moderado bajo el sistema GRADE), se identifica que el 86% de los estudios (6 de los 7 artículos) coinciden en que las estrategias más eficaces son las de carácter activo, experiencial, colaborativo e integral. Autores como Chica Chica et al. (2023), Albornoz Moreno (2025), Anchundia Macías & Vega Intriago (2024), Saroya & Buck (2023), López Linares (2024) y Calao Sariago (2025) validan metodologías como el aprendizaje colaborativo, la alfabetización emocional y el uso de técnicas neuroeducativas (como diarios emocionales y meditación guiada), subrayando que estas fomentan la interacción social en contextos significativos.

Desde los marcos teóricos que sustentan esta investigación, estos resultados se alinean con los modelos de Goleman (1995) y el CASEL (2020), quienes postulan que el aprendizaje emocional ocurre de forma óptima cuando el estudiante asume un rol protagónico y practica habilidades de autorregulación y empatía en interacciones reales. Asimismo, el enfoque de

Monzó (2021) aporta una base neuroeducativa a este consenso, explicando que estrategias como el "frasco de la calma" o la lectura de cuentos con intención afectiva activan procesos de identificación y regulación que inciden directamente en funciones cognitivas como la atención y la memoria, facilitando así un aprendizaje más profundo y significativo.

Sin embargo, el punto de mayor rigor crítico surge al analizar el 14% de la evidencia restante (1 de los 7 artículos). La investigación de Barrera y Luzby (2025) introduce una divergencia crucial: tras implementar una unidad didáctica basada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), se observaron mejoras en dimensiones específicas como la adaptabilidad, pero no se hallaron cambios estadísticamente significativos en el índice global de inteligencia emocional. Este hallazgo permite cuestionar la idea de que las estrategias activas son universalmente efectivas por sí mismas, revelando que su impacto puede ser parcial o fragmentado si la intervención no cuenta con una duración sostenida o no considera profundamente el contexto sociocultural del estudiante.

En síntesis, este análisis porcentual (86% de consenso frente a un 14% de contraste) demuestra que la efectividad pedagógica no reside únicamente en la elección de la técnica, sino en su grado de integración curricular y sistémica. Mientras la mayoría de la literatura avala el potencial de las metodologías activas, la divergencia reportada por Barrera y Luzby (2025) advierten que, sin una formación docente robusta y una implementación que trascienda talleres aislados, el desarrollo emocional corre el riesgo de ser superficial. Por tanto, desde la especialidad de Currículo y Enseñanza, los resultados sugieren que estas estrategias deben articularse como un eje estructural del proceso educativo, garantizando que la dimensión emocional sea la infraestructura pedagógica que habilite el éxito escolar integral. La tabla 42 presenta Contrastes y Divergencias Pregunta de Investigación 2:

Tabla 42:
Contrastes y Divergencias Pregunta de Investigación 2
Pregunta de Investigación 2
Estrategias didácticas más eficaces

Hallazgos de la Revisión Sistemática (2016-2026) “Mapping” (n = 7)	Consenso sólido (86% de los estudios) en el uso de metodologías activas (ABP, aprendizaje colaborativo), intervenciones neuroeducativas (mindfulness, diarios emocionales) y estrategias lúdicas en primera infancia (actividades rectoras, alfabetización emocional). Se destaca que la efectividad aumenta cuando estas estrategias se integran como un eje estructural y transversal del currículo y no como talleres aislados.
Contraste con Marco Teórico (Goleman, CASEL, Monzó)	Goleman: El trabajo colaborativo practica la empatía real. CASEL: La integración SEL debe involucrar a toda la comunidad. Monzó: Los diarios y la meditación activan la atención y memoria neurocognitiva
Divergencias	Divergencia Crítica (14% - 1 de 7 art.): Barrera y Luzby (2025): El ABP mejoró dimensiones específicas (adaptabilidad), pero no aumentó la IE global del estudiante. Tensión: La enseñanza de la IE suele ser fragmentada y su efectividad depende de factores externos como la formación docente y la duración.

Tercera pregunta - ¿Qué impacto tiene la enseñanza de la Inteligencia Emocional en el rendimiento académico en el nivel K–12?

Los hallazgos de la revisión de literatura sistemática evidencian una tendencia mayoritariamente positiva en la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en el nivel K–12, aunque dicha relación no se presenta de manera uniforme ni concluyente en todos los estudios. En general, la evidencia muestra que los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional tienden a presentar un mejor desempeño académico, especialmente en contextos donde se favorece el desarrollo de competencias como la

autorregulación, la motivación y la gestión del estrés. Sin embargo, la magnitud de este impacto varía en función de factores como el contexto educativo, la duración de las intervenciones y las características metodológicas de los estudios analizados. Esto sugiere que la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico es compleja y dependiente de múltiples condiciones.

Un hallazgo central de la revisión es que la inteligencia emocional no actúa de manera directa sobre el rendimiento académico, sino que su influencia se produce principalmente a través de variables mediadoras. Entre estas se destacan la autorregulación emocional, la motivación, el bienestar psicológico y las estrategias de aprendizaje, las cuales inciden en la capacidad del estudiante para enfrentar las demandas académicas. En este sentido, la inteligencia emocional funciona como un factor modulador que facilita condiciones favorables para el aprendizaje, más que como un predictor directo del rendimiento. Este resultado aporta una visión más matizada del fenómeno, al evidenciar que el impacto de la inteligencia emocional se construye de manera indirecta y progresiva.

Estos resultados coinciden parcialmente con los antecedentes relacionados con el impacto de la inteligencia emocional en el ámbito educativo, donde autores como Bisquerra (2003, 2009), Artaraz (2015) y Tituaña (2024) destacaron su influencia positiva en el rendimiento académico, el bienestar y la convivencia escolar. No obstante, la revisión sistemática amplía estos planteamientos al evidenciar que dicha influencia no es lineal ni homogénea, sino que depende de múltiples factores individuales y contextuales. Asimismo, estudios como los de Nieto-Carracedo et al. (2024) señalan que la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico es significativa, pero no suficiente para explicar por sí sola el desempeño escolar. Esto refuerza la idea de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial.

Desde el marco teórico, estos hallazgos se explican a partir de los modelos que sustentan esta investigación. El modelo de Daniel Goleman (1995) permite comprender cómo competencias como la autorregulación, la motivación y la empatía inciden en la capacidad del estudiante para organizar su aprendizaje, persistir en las tareas y relacionarse de manera efectiva en el entorno escolar. Estas competencias se asocian con mejores hábitos de estudio y un mayor compromiso académico. A su vez, el enfoque del CASEL (2020) respalda la necesidad de integrar la inteligencia emocional en el currículo, al plantear que el aprendizaje socioemocional contribuye al desarrollo integral del estudiante y a la mejora de los resultados educativos.

Por otra parte, la perspectiva de Monzó (2021) permite comprender la relación entre emoción y aprendizaje desde una base neuroeducativa. Este enfoque plantea que las emociones influyen directamente en funciones cognitivas como la atención, la memoria y la motivación, las cuales son fundamentales para el rendimiento académico. En este sentido, el desarrollo de la inteligencia emocional favorece condiciones neurocognitivas óptimas para el aprendizaje significativo. Sin embargo, estos efectos no se traducen de manera inmediata en mejoras en las calificaciones, lo que explica la variabilidad observada en los resultados empíricos.

Desde una perspectiva crítica, los hallazgos de la revisión permiten cuestionar la idea de que la inteligencia emocional constituye un predictor directo y universal del rendimiento académico. Si bien existe evidencia que respalda su influencia positiva, esta no es suficiente para explicar por sí sola el desempeño escolar. La variabilidad en los resultados sugiere que el impacto de la inteligencia emocional depende de factores como el contexto sociocultural, la calidad de la enseñanza, el apoyo familiar y las condiciones institucionales. Esto pone de relieve la necesidad de abordar el rendimiento académico desde una perspectiva integral.

En este sentido, la evidencia analizada sugiere que el impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico está estrechamente vinculado con su integración en el currículo. La enseñanza de la inteligencia emocional no puede limitarse a intervenciones aisladas o de corta duración, ya que sus efectos requieren continuidad y coherencia en el proceso educativo. La incorporación de la inteligencia emocional como un eje transversal del currículo permite que su desarrollo se produzca de manera progresiva y sostenida. Esto favorece la consolidación de competencias que inciden en el aprendizaje y el desempeño académico.

En síntesis, la revisión sistemática permite afirmar que la inteligencia emocional se asocia con el rendimiento académico de manera compleja y mediada, más que como un predictor directo. Su impacto se manifiesta a través de variables intermedias que facilitan el aprendizaje y el bienestar del estudiante. No obstante, su efectividad depende de su implementación sostenida y de su integración dentro de un enfoque curricular sistémico. Este aspecto constituye un elemento clave para comprender el papel de la inteligencia emocional en el contexto educativo. De este modo, se refuerza la necesidad de avanzar hacia modelos educativos que integren de manera coherente la inteligencia emocional en el currículo.

Análisis Crítico del Impacto de la Inteligencia emocional en el Rendimiento Académico

Al realizar un contraste crítico entre los fundamentos teóricos y los resultados empíricos obtenidos, se observa que la relación entre la inteligencia emocional (IE) y el éxito escolar carece de homogeneidad y no se manifiesta de manera uniforme en todos los contextos. Mientras que el marco teórico de Goleman (1995) y las directrices de CASEL (2020) postulan que la IE es un pilar fundamental para el éxito académico, y Monzó (2021) explica que las emociones activan procesos neurobiológicos esenciales para el aprendizaje, la evidencia analizada en esta revisión obliga a cuestionar el carácter directo de este impacto.

Específicamente, siete de los 29 artículos (24%) que componen la muestra para esta pregunta presentan hallazgos que no coinciden con la tendencia positiva simplista. Autores como Broc Caverio (2019) sugieren que el constructo de la IE podría estar sobredimensionado en el ámbito educativo, ya que en su estudio solo explicó entre el 6% y el 7.1% de la varianza del rendimiento. En una línea similar, Villanueva Mejías y Escobar Gutiérrez (2025), así como Zambrano Heredia et al. (2025), concluyeron que no existe una relación estadísticamente significativa entre la IE global y el rendimiento académico en sus respectivas muestras.

Desde una perspectiva de currículo y enseñanza, la falta de un impacto inmediato en las calificaciones es evidente en el estudio de De Caso Fuertes et al. (2019), donde un entrenamiento emocional mejoró la identificación de emociones, pero no se tradujo en un aumento de las notas, lo que refuerza la idea de que la transferencia de competencias emocionales al desempeño escolar no es automática. Esto se complementa con la visión de Nieto-Carracedo et al. (2024), quienes aclaran que no existe una relación directa significativa, sino que el impacto es indirecto y mediado por factores como el bienestar y la motivación. Asimismo, Rodríguez-Rodríguez (2020) determinó que la IE no predice el promedio de calificaciones (GPA), mientras que Antonio-Agirre et al. (2019) resaltaron que el apoyo social (familia y docentes) es un predictor mucho más potente del éxito académico que la propia inteligencia emocional del estudiante.

En conclusión, este contraste crítico permite afirmar que, para que la IE impacte el rendimiento, no puede abordarse como una intervención aislada, sino como un eje estructural del currículo que actúe de forma sistémica sobre las variables mediadoras del aprendizaje. A continuación, se presenta la tabla 43 que sintetiza Contrastes, Divergencias - Pregunta de Investigación 3.

Tabla 43

Contrastes, Divergencias - Pregunta 3

Pregunta de Investigación 3

Impacto en el Rendimiento Académico

Hallazgos de la Revisión Sistemática (2016-2026)	La tendencia es mayoritariamente positiva (22 de 29 artículos 76%), aunque el impacto se describe como indirecto y mediado por la motivación, la autorregulación y el bienestar. Impacto Indirecto / Mediado (9 estudios 41%): La IE actúa a través de la motivación, autorregulación y bienestar: Toala Zavala et al. (2025), Nieto-Carracedo et al. (2024), Otero Mendoza et al. (2025), Ros Morente et al. (2017), Usán Supervía & Salavera (2018), Piombo et al. (2025), Torres Mora et al. (2026), Araújo Muñoz et al. (2024), Peseyie et al. (2020). Impacto Moderado / Parcial (9 estudios 41%): Relación significativa, pero con efectos modestos o por dimensiones: Perpiñà Martí et al. (2022), Santamaría Villar & Valdés Muñoz (2017), Martínez Sánchez (2019), Rabha & Saikia (2019), Fontanillas-Moneo et al. (2022), Quílez-Robres et al. (2021), Castro et al. (2021), Mishra et al. (2023), Cholango Tenemaza & Guerrero Chiqui (2024). Relación Directa / Fuerte (4 estudios 18%): Pulido-Acosta & Herrera-Clavero (2019), Taseer et al. (2023), Chinchay Vergara et al. (2024), Moretta Perigachi et al. (2025)
Contraste con Marco Teórico (Goleman, CASEL, Monzó)	Goleman (1995): La IE influye en el éxito más que el cociente intelectual (IQ) al potenciar la persistencia. CASEL (2020): Los programas SEL elevan el rendimiento promedio en 11 puntos. Monzó (2021): Las emociones activan la atención y memoria neurocognitiva.
Divergencias	7 de 29 (24%) artículos presentan divergencias: Broc Caverio (2019): Bajo poder explicativo (6-7%); la IE podría estar sobredimensionada.; Rodríguez-Rodríguez (2020): La IE no predijo el GPA final en primaria.; De Caso Fuertes (2019): Mejorar la identificación emocional no aumentó las notas., Villanueva Mejías (2025): Sin relación significativa ($r=0.082$).; Zambrano Heredia (2025): Ausencia de correlación estadística en su contexto.; Nieto-Carracedo (2024): Relación directa inexistente; el impacto es puramente mediado.; Antonio-Agirre (2019): El apoyo social pesa más que la propia IE percibida.

En conclusión, el contraste crítico de los hallazgos permite afirmar que la efectividad de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico no reside en su capacidad predictiva directa, sino en su función como eje estructural y transversal del currículo. Al superar la visión de un impacto lineal y homogéneo, se reconoce que la IE debe actuar de forma sistémica sobre las variables mediadoras del aprendizaje, como la autorregulación, la motivación intrínseca y la gestión del estrés. Por tanto, para que las iniciativas educativas que integren la inteligencia emocional puedan desarrollarse efectivamente como el Proyecto SEA en Puerto Rico logren resultados y logros sostenibles, es imperativo que la dimensión emocional no se perciba como un contenido adicional, sino como la infraestructura pedagógica que habilita y potencia el éxito escolar integral del estudiante.

Cuarta pregunta - ¿Qué relación existe entre la integración de la Inteligencia Emocional (IE) y la Inteligencia Espiritual (IS) en el contexto educativo del nivel K–12?

Los hallazgos de la revisión de literatura sistemática evidencian que la relación entre la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual en el contexto educativo K–12 es de carácter complementario e interdependiente. La evidencia indica que ambas inteligencias comparten competencias fundamentales como la autoconciencia, la autorregulación y la empatía, las cuales se potencian cuando se articulan en el proceso educativo. Asimismo, se observa que la inteligencia espiritual amplía el alcance formativo de la inteligencia emocional al incorporar dimensiones relacionadas con el sentido, la ética y la trascendencia. En conjunto, estos hallazgos sugieren que la integración de ambas inteligencias contribuye a una formación más integral del estudiante.

Un hallazgo central de la revisión es que la inteligencia emocional actúa como base habilitadora para el desarrollo de la inteligencia espiritual. Competencias como la autoconciencia

y la regulación emocional constituyen condiciones previas para el desarrollo de procesos vinculados a la reflexión, el propósito y los valores. En este sentido, la relación entre ambas inteligencias no es jerárquica, sino funcional y progresiva. La inteligencia emocional facilita el desarrollo de la dimensión espiritual, mientras que la inteligencia espiritual amplía y profundiza las capacidades emocionales.

Estos resultados coinciden con los antecedentes relacionados con la integración de distintas formas de inteligencia en el ámbito educativo, donde diversos autores plantean la necesidad de trascender una visión exclusivamente cognitiva del aprendizaje. Investigaciones como las de Sánchez Fletes Meraz (2010) y Fernández-Berrocal (2016) destacaron la importancia de integrar dimensiones emocionales, afectivas y espirituales en la educación. Asimismo, estudios como los de Toosi et al. (2017), Sharma y Upadhyaya (2018) y Turi (2020) evidenciaron la existencia de relaciones positivas entre la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual, destacando su contribución conjunta al desarrollo integral del estudiante. De igual forma, autores más recientes como Abdellatif (2022), Kaur (2022) y Rojas-Barraza (2024) subrayaron el papel de estas inteligencias en la formación ética, el bienestar y la convivencia escolar.

Desde el marco teórico, estos hallazgos se explican a partir de los modelos que sustentan esta investigación. El modelo de Daniel Goleman (1995) permite comprender cómo competencias como la autoconciencia, la autorregulación y la empatía constituyen la base del desarrollo emocional y, a su vez, facilitan procesos de reflexión más profundos asociados a la dimensión espiritual. A su vez, el enfoque del CASEL (2020) respalda la necesidad de integrar estas competencias de manera transversal en el currículo, promoviendo un enfoque educativo que articule el desarrollo emocional con otras dimensiones formativas.

Por otra parte, la perspectiva de Monzó (2021) permite comprender cómo los procesos emocionales inciden en funciones cognitivas como la atención, la memoria y la motivación. Estas funciones son fundamentales para el aprendizaje y para el desarrollo de procesos reflexivos más complejos. En este sentido, la integración de la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual puede favorecer un aprendizaje más profundo y significativo. Esto refuerza la necesidad de abordar ambas dimensiones de manera articulada en el ámbito educativo.

No obstante, es importante señalar que la naturaleza de la evidencia identificada en esta pregunta es predominantemente conceptual. Tal como se desprende del mapping, los estudios revisados corresponden en su mayoría a revisiones documentales y análisis teóricos, lo que implica una menor presencia de investigaciones empíricas de carácter experimental o longitudinal. En consecuencia, las conclusiones sobre la relación entre la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual deben interpretarse con cautela, reconociendo que, si bien existe una base teórica sólida, aún se requiere mayor evidencia empírica que permita validar estos planteamientos en contextos educativos específicos.

En este sentido, la evidencia analizada sugiere que la integración de la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual no puede abordarse como un proceso aislado, sino que requiere una articulación curricular sistemática. La incorporación de ambas inteligencias como ejes transversales del currículo permitiría promover un desarrollo progresivo y coherente de competencias emocionales, éticas y reflexivas. Esto implica diseñar experiencias de aprendizaje que integren la gestión emocional con la reflexión sobre valores, propósito y sentido. De esta manera, se favorece una formación integral que trasciende el ámbito académico.

En síntesis, la revisión sistemática permite afirmar que la relación entre la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual en el contexto educativo K–12 es de carácter

complementario, interdependiente y potencialmente sinérgico. La inteligencia emocional actúa como base para el desarrollo espiritual, mientras que la inteligencia espiritual amplía el alcance formativo hacia dimensiones de sentido y trascendencia. No obstante, la evidencia disponible es predominantemente conceptual, lo que plantea la necesidad de fortalecer la investigación empírica en este campo. En consecuencia, su integración efectiva depende de su incorporación dentro de un enfoque curricular sistémico orientado al desarrollo integral del estudiante.

Contraste Crítico Cuarta pregunta

Al analizar la relación entre la inteligencia emocional (IE) y la inteligencia espiritual (IS), el contraste crítico revela una discrepancia entre la riqueza de los antecedentes teóricos y la escasez de evidencia sistemática reciente en el nivel K-12. Mientras que los antecedentes presentan una base sólida de autores que defienden una correlación positiva y funcional entre ambos constructos, como Turi (2020), quien asocia esta sinergia con la "prosperidad académica", y Kaur (2022), quien demuestra que la IS promueve la estabilidad emocional, el mapping sistemático de esta investigación identificó solo 2 artículos (Bartolomé-Huamán et al., 2021; Andrei, 2023) que abordan esta integración de manera directa en la literatura científica reciente.

Esta limitación en el mapping (3% de la muestra total de 66 artículos) no resta validez a la propuesta, sino que subraya un hallazgo crítico para la revisión: la existencia de un vacío de investigación empírica aplicada. Como señalan Bartolomé-Huamán et al. (2021), existe una nula o escasa implementación real en los currículos, lo que sugiere que la relación IE-IS se mantiene aún en una etapa predominantemente conceptual. Por tanto, la coherencia curricular exige que la IS sea vista como una ampliación del propósito formativo de la IE, donde la autoconciencia y autorregulación (pilares de Goleman y Monzó) funcionan como la base habilitadora para que el

estudiante acceda a procesos de búsqueda de sentido y ética trascendente. La tabla 44 presenta Contrastes y Divergencias Pregunta de Investigación 4

Tabla 44

Contrastes, Divergencias Pregunta 4

Pregunta de Investigación 4

Relación entre IE e IS

Hallazgos de la Revisión Sistemática (2016-2026)	Sinergia y Reciprocidad Dinámica: Kaur (2022): La IS promueve la estabilidad emocional y el control de impulsos; ambas se fortalecen mutuamente., Turi (2020): El desarrollo conjunto predice la "prosperidad académica" y el propósito vital., Toosi et al. (2017): Sistema interconectado donde la IE fortalece la vivencia espiritual consciente., Razak et al. (2024): El <i>mindfulness</i> y la reflexión vinculan ambas inteligencias., Rojas-Barraza (2024): Comparten la autocomprensión y la conciencia moral
Contraste con Marco Teórico (Goleman, CASEL, Monzó)	Goleman (1995): La autoconciencia es la base para la introspección y la reflexión sobre valores. CASEL (2020): La conciencia social y la toma de decisiones responsable se elevan a una dimensión ética con la IS. Monzó (2021): Los procesos de atención y memoria (IE) habilitan la plasticidad para el pensamiento reflexivo (IS).
Divergencias	Existe un contraste crítico que revela una discrepancia entre la riqueza de los antecedentes teóricos y la escasez de evidencia sistemática reciente en el nivel K-12. (Solo dos artículos) Evidencia Predominantemente Conceptual. (Mapping 2016-2026): Bartolomé-Huamán et al. (2021): Identifican una nula o escasa difusión real en los currículos escolares actuales. Andrei (2023): Confirma que el desarrollo espiritual requiere habilidades emocionales previas, pero falta validación empírica. Brecha de Implementación: El mapping revela un vacío de estudios experimentales en K-12; la relación es sólida en la teoría (Antecedentes) pero ausente en la praxis sistemática

En conclusión, el análisis de la Pregunta 4 permite determinar que la integración de la inteligencia emocional (IE) y la inteligencia espiritual (IS) no constituye un proceso meramente aditivo, sino una sinergia funcional indispensable para la formación integral del estudiante. Mientras que la robusta base teórica de los antecedentes posiciona a la IE como la base habilitadora para el desarrollo de procesos reflexivos y de construcción de sentido, los hallazgos del *mapping* sistemático revelan una brecha crítica de investigación empírica reciente en el nivel K-12. Esta ausencia de praxis documentada, sumada al riesgo de ambigüedad entre espiritualidad y religiosidad identificado por autores como Koenig (2012) y Pargament (1997), justifica la necesidad de que esta integración sea abordada desde una perspectiva estrictamente secular y universal, respetando la separación constitucional de Iglesia y Estado. En última instancia, elevar la IS a un eje transversal del currículo permitiría que el sistema educativo trascienda la simple gestión de emociones para formar ciudadanos con un propósito vital y una ética sólida, consolidando así un modelo de prosperidad académica que responda a los desafíos humanos contemporáneos.

Conclusiones derivadas del análisis

A partir del análisis desarrollado en la discusión de las cuatro preguntas de investigación se presentan a continuación las conclusiones generales del estudio. Estas integran los principales hallazgos de la revisión de literatura sistemática, permitiendo una visión articulada del papel de la inteligencia emocional en el contexto educativo K-12. Asimismo, se destacan los aportes más relevantes y los principales desafíos identificados en relación con su implementación en el ámbito escolar.

La presente revisión de literatura sistemática permitió analizar de manera integral la evidencia científica disponible sobre la integración de la inteligencia emocional en el contexto

educativo K–12, evidenciando que este constructo se posiciona como un componente clave en la formación integral del estudiante. A partir del análisis de las cuatro preguntas de investigación, se identificó un consenso amplio en la literatura respecto a la relevancia de la inteligencia emocional en los procesos educativos. No obstante, este consenso convive con importantes desafíos en su conceptualización, implementación y evaluación en el contexto escolar. En este sentido, los hallazgos permiten avanzar hacia una comprensión más compleja, crítica y contextualizada del papel de la inteligencia emocional en la educación.

En relación con las competencias emocionales, los resultados evidencian que existe un acuerdo consistente en torno a dimensiones clave como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, las cuales se consideran fundamentales para el desarrollo socioemocional del estudiante. Sin embargo, la revisión también pone de manifiesto que la identificación de estas competencias no garantiza su implementación efectiva en el currículo. La evidencia revela una distancia significativa entre los modelos teóricos, que promueven una integración sistémica y transversal, y las prácticas educativas, que tienden a abordar estas competencias de manera fragmentada. Este hallazgo sugiere la necesidad de avanzar hacia modelos curriculares más estructurados que permitan una articulación coherente y progresiva de la educación emocional.

En cuanto a las estrategias didácticas, se concluye que aquellas de carácter activo, experiencial y colaborativo resultan más eficaces para el desarrollo de la inteligencia emocional. No obstante, su efectividad no depende únicamente de su diseño pedagógico, sino de las condiciones en las que se implementan. La revisión evidencia que las estrategias aisladas tienen un impacto limitado, mientras que aquellas integradas en enfoques curriculares sistemáticos generan resultados más consistentes en el bienestar, la motivación y el aprendizaje. En

consecuencia, la enseñanza de la inteligencia emocional requiere un enfoque institucional que articule prácticas pedagógicas, formación docente y participación de la comunidad educativa. Respecto al impacto en el rendimiento académico, los hallazgos permiten concluir que la inteligencia emocional se asocia con el desempeño escolar de manera compleja y mediada. Si bien existe una tendencia positiva en la relación entre ambas variables, esta no es uniforme ni directa. La inteligencia emocional actúa principalmente como un factor modulador que influye en variables intermedias como la motivación, la autorregulación y el bienestar, las cuales favorecen las condiciones para el aprendizaje. Este resultado cuestiona las visiones simplificadas que presentan la inteligencia emocional como un predictor directo del rendimiento académico, y refuerza la necesidad de abordarlo desde una perspectiva multifactorial.

En relación con la inteligencia espiritual, los resultados evidencian una relación complementaria e interdependiente con la inteligencia emocional, donde esta última actúa como base para el desarrollo de procesos vinculados al sentido, la ética y la trascendencia. No obstante, se identifica que la evidencia disponible en este ámbito es predominantemente conceptual, lo que limita la posibilidad de establecer conclusiones empíricas robustas. Este hallazgo pone de relieve la necesidad de fortalecer la investigación en torno a la integración de ambas inteligencias, particularmente en contextos educativos K–12. A pesar de esta limitación, la articulación entre inteligencia emocional y espiritual se presenta como una vía prometedora para avanzar hacia modelos educativos más integrales.

De manera transversal, uno de los principales aportes de esta investigación es la identificación de la integración curricular como un elemento central para la efectividad de la inteligencia emocional en el ámbito educativo. A lo largo de las cuatro preguntas de investigación, se evidencia que tanto el desarrollo de competencias, como la implementación de

estrategias y el impacto en el aprendizaje, dependen en gran medida del grado en que la inteligencia emocional se incorpora de manera sistemática en el currículo. En este sentido, la inteligencia emocional no debe concebirse como un contenido adicional o complementario, sino como un eje estructural del proceso educativo.

En síntesis, la revisión sistemática permite concluir que la inteligencia emocional constituye un factor relevante para el desarrollo integral del estudiante, pero su potencial educativo depende de su implementación efectiva en contextos reales. Esto implica superar enfoques fragmentados y avanzar hacia modelos educativos que integren de manera coherente las dimensiones emocionales, cognitivas y sociales del aprendizaje. De este modo, la presente investigación contribuye a fortalecer la comprensión del papel de la inteligencia emocional en la educación, al tiempo que identifica desafíos y oportunidades para su desarrollo en el contexto escolar contemporáneo.

Conclusiones generales

A partir del análisis desarrollado en la discusión de las cuatro preguntas de investigación, se presentan a continuación las conclusiones generales del estudio. Estas integran los principales hallazgos derivados de la revisión de literatura sistemática, la cual se basó en el análisis de 66 artículos científicos identificados en las bases de datos EBSCO, ERIC, Scielo y Dialnet. El estudio se desarrolló con el propósito de comprender cómo integrar la inteligencia emocional como un eje en la formación integral del estudiante en el nivel K–12. Para una mayor claridad analítica, las conclusiones se presentan organizadas por áreas de investigación, en correspondencia con las preguntas que guiaron el estudio.

Competencias de la Inteligencia Emocional en el nivel K–12

Los hallazgos evidencian un consenso claro en torno a un núcleo de competencias fundamentales, entre las que destacan la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales. Estudios como los de Escobar Romero et al. (2025), Delgado Palma et al. (2025) y Ortiz Jiménez et al. (2023) coinciden en señalar que estas competencias inciden en procesos cognitivos y en la convivencia escolar. De manera complementaria, autores como Barragán Díaz y Vargas Caicedo (2025) amplían este enfoque al incorporar dimensiones como la toma de decisiones y el bienestar. En conjunto, los resultados muestran que, aunque existe acuerdo en la identificación de competencias clave, persisten diferencias en la amplitud del constructor y en su operacionalización en el contexto educativo.

Estrategias didácticas para la incorporación de la Inteligencia Emocional

La evidencia indica que las estrategias didácticas más eficaces son aquellas de carácter activo, experiencial y colaborativo. Investigaciones como las de Chica Chica et al. (2023) y Barrera y Luzby (2025) destacan el aprendizaje colaborativo y el Aprendizaje Basado en Problemas como enfoques que favorecen el desarrollo de habilidades sociales y de autorregulación. Asimismo, estudios como los de Anchundia Macías y Vega Intriago (2024) y Saroya y Buck (2023) coinciden en que los programas de aprendizaje socioemocional generan mayores efectos cuando se integran de manera sistemática en el currículo. En el caso de la primera infancia, autores como Albornoz Moreno (2025) y López Linares y Escobar Gutiérrez (2024) subrayan la efectividad de estrategias lúdicas y de alfabetización emocional. En conjunto, los resultados muestran que la efectividad de las estrategias depende de su integración curricular más que de su aplicación aislada.

Impacto de la Inteligencia Emocional en el rendimiento académico

Los resultados evidencian una relación positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, aunque esta no es uniforme ni directa. Estudios como los de Nieto-Carracedo et al. (2024) muestran que la inteligencia emocional presenta una capacidad explicativa parcial del desempeño académico. De forma complementaria, investigaciones como las de Barrera y Luzby (2025) indican que el desarrollo de competencias emocionales mejora dimensiones específicas del aprendizaje, sin traducirse necesariamente en un aumento inmediato en las calificaciones. En conjunto, los hallazgos coinciden en que la inteligencia emocional actúa principalmente a través de variables mediadoras como la autorregulación, la motivación y el bienestar. Esto confirma que su impacto es indirecto y dependiente del contexto educativo.

Similitudes entre la Inteligencia Emocional y la Inteligencia Espiritual

Los hallazgos evidencian que la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual comparten un núcleo común de competencias vinculadas con la autoconciencia, la regulación emocional y la reflexión personal. El estudio de Bartolomé-Huamán et al. (2021) destaca que ambas inteligencias implican procesos de comprensión interna y desarrollo de la conciencia personal. Por su parte, Andrei (2023) señala que estas dimensiones se articulan en la capacidad de integrar emociones y valores en la construcción de sentido. En conjunto, los hallazgos muestran que las similitudes entre ambas inteligencias son tanto conceptuales como funcionales en el ámbito educativo. No obstante, la evidencia disponible es predominantemente teórica, lo que limita su validación empírica.

La integración curricular de la inteligencia emocional como eje transversal

Uno de los principales aportes de esta investigación radica en la identificación de la integración curricular de la inteligencia emocional como un eje transversal dentro de los

procesos educativos en el aula. A partir del análisis de las cuatro áreas de investigación, se evidencia que tanto el desarrollo de competencias como la implementación de estrategias y su impacto en el aprendizaje dependen del grado en que la inteligencia emocional se incorpora de manera sistemática en el currículo. En este sentido, la inteligencia emocional no debe concebirse como un componente aislado, sino como un eje estructural del proceso educativo que articula las dimensiones emocionales, cognitivas y formativas del aprendizaje.

En síntesis, la revisión sistemática permite concluir que la inteligencia emocional constituye un elemento clave en la formación integral del estudiante en el nivel K–12. Sin embargo, su potencial educativo depende de su implementación efectiva en contextos reales, lo que implica superar enfoques fragmentados y avanzar hacia modelos educativos más integradores. En este sentido, los hallazgos evidencian que su desarrollo, enseñanza e impacto están estrechamente vinculados con su incorporación sistemática en el currículo. De este modo, se refuerza la necesidad de integrar la inteligencia emocional como un eje transversal del proceso educativo, capaz de articular de manera coherente las dimensiones emocionales, cognitivas y formativas del aprendizaje. Así, la presente investigación contribuye a fortalecer la comprensión del papel de la inteligencia emocional en la educación, al tiempo que identifica desafíos y oportunidades para su desarrollo en el contexto escolar contemporáneo.

Implicaciones y Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos en la presente revisión de literatura sistemática, se derivan diversas implicaciones para la práctica educativa, las cuales se fundamentan en los criterios de justificación planteados por Roberto Hernández Sampieri y colaboradores (2014), particularmente en lo relacionado con la conveniencia, la relevancia social, las implicaciones prácticas, el valor teórico y la utilidad metodológica. En este sentido, los resultados no solo

permiten responder a las preguntas de investigación, sino que también evidencian que las premisas que sustentaron el estudio encuentran respaldo en la evidencia científica analizada. A continuación, se presentan las implicaciones organizadas en función de distintos niveles de intervención: el sistema educativo, la formación docente, el entorno social y comunitario, y las futuras líneas de investigación.

Implicaciones para el sistema educativo y el Departamento de Educación de Puerto Rico

Los hallazgos de la investigación respaldan la pertinencia de iniciativas orientadas a la integración de la educación emocional en el currículo escolar, en consonancia con el criterio de conveniencia planteado en la justificación del estudio. La evidencia del mapping confirma que el desarrollo de competencias como la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, identificadas por autores como Escobar Romero et al. (2025), Delgado Palma et al. (2025) y Ortiz Jiménez et al. (2023), contribuye al bienestar estudiantil y a la mejora de la convivencia escolar. No obstante, los resultados también evidencian que la efectividad de estas iniciativas depende de su integración curricular sistemática y no de su implementación como componentes aislados.

En este sentido, resulta particularmente significativo que la política pública del Departamento de Educación de Puerto Rico, a través de la Carta Circular Núm. 010-2024-2025, incorpore como referente teórico los planteamientos de Monzó, quien destaca la relación entre los procesos emocionales y el aprendizaje. Esta convergencia entre el marco teórico, la evidencia empírica y la política educativa fortalece la validez de las recomendaciones derivadas del presente estudio, al evidenciar una coherencia entre los niveles conceptual, investigativo y práctico.

Asimismo, esta orientación encuentra respaldo en la Ley de Integración de Valores y Ética, la cual establece la integración transversal de valores, ética y destrezas socioemocionales en el currículo educativo, reconociendo la importancia del desarrollo integral del estudiante y la promoción de la convivencia social. En conjunto, estos elementos refuerzan la necesidad de consolidar la inteligencia emocional como un eje estructural del currículo, más allá de iniciativas aisladas o de carácter complementario.

A partir de estos hallazgos, se sugiere fortalecer la coherencia entre la política pública y su implementación en la sala de clases, promoviendo metodologías activas, colaborativas y contextualizadas, tal como señalan Chica Chica et al. (2023) y Anchundia Macías y Vega Intriago (2024). De igual forma, los resultados sobre el impacto en el rendimiento académico, como los planteados por Nieto-Carracedo et al. (2024), sugieren que la inteligencia emocional actúa de manera mediada, lo que implica la necesidad de diseñar intervenciones sostenidas que atiendan variables como la motivación, la autorregulación y el bienestar estudiantil.

Implicaciones para la formación docente y los programas universitarios

En el ámbito de la educación superior, los resultados evidencian la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua del profesorado en el desarrollo de competencias emocionales, en coherencia con las implicaciones prácticas y el valor teórico del estudio. La evidencia muestra que el docente desempeña un rol clave como mediador emocional en el aula, lo que requiere no solo conocimientos conceptuales, sino también herramientas pedagógicas para la integración efectiva de la inteligencia emocional en el currículo.

Se recomienda que los programas de formación en currículo y enseñanza incorporen de manera explícita la educación emocional como un componente estructural de su diseño curricular. Esto implica integrar estrategias didácticas basadas en evidencia, tales como el

aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en problemas, destacadas por Barrera y Luzby (2025) y Saroya y Buck (2023). De este modo, se favorece una formación docente más coherente con las demandas actuales del contexto educativo, orientada al desarrollo integral del estudiante y a la integración efectiva de la dimensión emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, se sugiere promover espacios formativos que permitan al futuro docente desarrollar de manera intencionada sus propias competencias emocionales, en consonancia con los planteamientos de Daniel Goleman y el CASEL. En este sentido, resulta fundamental que los maestros posean un nivel sólido de inteligencia emocional que les permita autorregular sus propias emociones, gestionar adecuadamente los conflictos y establecer relaciones interpersonales saludables en el entorno educativo. Esto no solo favorece la implementación efectiva de la educación emocional en el aula, sino que también posiciona al docente como un modelo de referencia para el estudiantado, trascendiendo la enseñanza teórica y evidenciando en su práctica cotidiana, dentro y fuera de la sala de clases, las competencias emocionales que se buscan desarrollar en los estudiantes. De este modo, se fortalece la articulación entre teoría, práctica y política educativa.

Implicaciones para el entorno social, comunitario y gubernamental

Los hallazgos de la investigación permiten reconocer que la formación emocional del estudiantado trasciende el ámbito escolar, requiriendo la participación de diversos actores sociales. En el contexto social contemporáneo, caracterizado por desafíos en la convivencia, la comunicación pública y la gestión de conflictos, se hace cada vez más evidente la necesidad de promover modelos de conducta basados en el respeto, la autorregulación y la responsabilidad emocional.

En este escenario, el sistema educativo desempeña un rol fundamental en la formación de ciudadanos capaces de gestionar sus emociones y participar de manera constructiva en la vida social. Los resultados del estudio, particularmente aquellos relacionados con el desarrollo de competencias emocionales y su impacto en la convivencia, como evidencian Escobar Romero et al. (2025) y Ortiz Jiménez et al. (2023), resaltan la importancia de proyectar modelos consistentes de conducta emocional y ética para las nuevas generaciones.

Esto implica la necesidad de fortalecer alianzas entre el sistema educativo, las instituciones gubernamentales y otros actores del entorno social, tales como organizaciones comunitarias e instituciones de base social, que desempeñan un rol significativo en la formación de valores, el acompañamiento emocional y la construcción de redes de apoyo para el estudiantado. De esta manera, la educación emocional se proyecta más allá del aula, contribuyendo a la construcción de una sociedad más equitativa, respetuosa y emocionalmente saludable.

Implicaciones para futuras investigaciones

En relación con la utilidad metodológica del estudio, los resultados permiten identificar diversas líneas para futuras investigaciones. En primer lugar, se evidencia que la investigación sobre la inteligencia emocional en el contexto educativo del nivel K al 12, aunque en crecimiento, aún presenta limitaciones en términos de profundidad, diversidad metodológica y contextualización en escenarios específicos. En este sentido, se hace necesario desarrollar estudios empíricos que evalúen la integración curricular de la inteligencia emocional y su impacto en variables como el rendimiento académico, la convivencia escolar y el bienestar estudiantil, particularmente en contextos educativos concretos como el sistema público de Puerto Rico.

Asimismo, los hallazgos relacionados con el rendimiento académico, como los de Nieto-Carracedo et al. (2024), sugieren profundizar en el análisis de las variables mediadoras que explican esta relación, tales como la motivación, la autorregulación y las estrategias de aprendizaje. Esto permitiría avanzar hacia una comprensión más precisa del papel de la inteligencia emocional en los procesos educativos.

Por otra parte, la evidencia identificada en torno a las similitudes entre la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual, como plantean Bartolomé-Huamán et al. (2021) y Andrei (2023), es aún limitada, especialmente en el contexto del nivel K al 12. En este sentido, se recomienda ampliar la investigación en esta línea, incorporando estudios empíricos que permitan explorar la relación entre ambas dimensiones en contextos educativos formales.

Finalmente, resulta fundamental que futuras investigaciones establezcan una precisión conceptual entre espiritualidad y religiosidad, entendiendo que se trata de constructos distintos. Mientras la espiritualidad puede asociarse con procesos de búsqueda de sentido, autoconciencia y desarrollo personal, la religiosidad se vincula con sistemas de creencias y prácticas institucionalizadas. Esta distinción ha sido ampliamente abordada en la literatura, donde autores como Koenig (2012), Emmons (2000) y Pargament (1997) coinciden en señalar que la espiritualidad puede desarrollarse de manera independiente de la afiliación religiosa, mientras que la religiosidad responde a marcos estructurados de creencias y prácticas. De manera complementaria, Zohar y Marshall (2000) destacan la espiritualidad como una capacidad orientada a la construcción de significado y valores, lo que refuerza su carácter amplio y no necesariamente vinculado a sistemas religiosos formales. Esta precisión resulta clave para evitar ambigüedades y para promover investigaciones más rigurosas y contextualizadas en el ámbito educativo.

Limitaciones del estudio

La presente revisión sistemática ha permitido generar hallazgos relevantes en torno a la integración de la inteligencia emocional en el contexto educativo del nivel K al 12. No obstante, es necesario reconocer una serie de limitaciones metodológicas que podrían incidir en la interpretación de los resultados y en su alcance.

En primer lugar, es importante reconocer la posibilidad de sesgo en el proceso de selección de los estudios, particularmente cuando la revisión es realizada por un número limitado de revisores. Aunque se aplicaron criterios de inclusión y exclusión claramente definidos, la participación de un único revisor en la selección y análisis de la evidencia puede introducir sesgos involuntarios en la toma de decisiones. En este sentido, autores como Moher et al. (2020) señalan que la participación de múltiples revisores contribuye a mejorar la transparencia, la consistencia metodológica y la replicabilidad en revisiones sistemáticas. Por tanto, se reconoce esta condición como una limitación potencial del estudio, sin que ello invalide los hallazgos obtenidos.

En segundo lugar, una de las principales limitaciones se relaciona con la selección de los términos de búsqueda y las variables consideradas en el proceso de identificación de la literatura. Si bien se emplearon descriptores alineados con los objetivos del estudio, es posible que la diversidad terminológica existente en el campo de la inteligencia emocional haya limitado la inclusión de investigaciones que abordan constructos afines bajo denominaciones distintas. Esta situación puede haber restringido la amplitud del conjunto de estudios analizados y, por consiguiente, la identificación de todas las perspectivas relevantes.

En tercer lugar, la revisión se circunscribió al uso de cuatro bases de datos académicas, a saber, EBSCO, ERIC, Scielo y Dialnet. Aunque estas plataformas ofrecen una cobertura

significativa en el ámbito educativo, la exclusión de otras bases de datos podría haber limitado el acceso a investigaciones adicionales, particularmente aquellas incluidas en repositorios especializados o en contextos internacionales distintos. En este sentido, los resultados deben interpretarse considerando este alcance específico.

Asimismo, el criterio lingüístico constituye otra limitación relevante. La inclusión de artículos en español e inglés permitió acceder a una diversidad importante de estudios; sin embargo, la exclusión de publicaciones en otros idiomas puede restringir la diversidad metodológica y cultural de los hallazgos, limitando su representatividad en contextos globales. En este sentido, Higgins et al. (2022) señalan que la restricción por idioma en revisiones sistemáticas puede introducir sesgos y afectar la amplitud de la evidencia disponible. De manera complementaria, Moher et al. (2020) destacan la importancia de transparentar los criterios de inclusión y exclusión, incluyendo las decisiones relacionadas con el idioma, como parte del rigor metodológico en este tipo de estudios. Considerando que la inteligencia emocional se desarrolla en estrecha relación con factores socioculturales, esta limitación podría haber reducido la incorporación de perspectivas provenientes de realidades educativas diversas. Por tanto, se sugiere que futuras investigaciones amplíen el alcance lingüístico, a fin de integrar contextos educativos más variados y fortalecer una comprensión más inclusiva del fenómeno.

Por otra parte, se identificó una heterogeneidad en el uso de los filtros y herramientas de búsqueda entre las distintas bases de datos. Cada plataforma presenta características particulares en términos de registro, criterios de clasificación y opciones de filtrado, lo que pudo generar variaciones en la recuperación de los estudios. Esta falta de uniformidad metodológica dificulta la replicabilidad exacta del proceso de búsqueda y puede incidir en la consistencia de los resultados obtenidos.

Adicionalmente, la naturaleza de los estudios incluidos presenta variabilidad en términos de enfoques metodológicos, variables analizadas y contextos educativos. Esta diversidad, si bien enriquece la comprensión del fenómeno, también limita la posibilidad de establecer comparaciones directas y generalizaciones amplias. Se observa además que la investigación en inteligencia emocional en el nivel K al 12 aún se encuentra en desarrollo, lo que se refleja en la falta de consenso en algunos hallazgos y en la predominancia de estudios de carácter descriptivo.

Finalmente, en lo relativo a la relación entre la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual, la evidencia identificada es aún limitada, especialmente en el contexto del nivel K al 12. Esta situación restringe la posibilidad de establecer conclusiones sólidas y evidencia la necesidad de profundizar en esta línea de investigación. En conjunto, estas limitaciones no invalidan los hallazgos presentados, pero sí requieren que sean interpretados de manera crítica y contextualizada, reconociendo el alcance y las condiciones bajo las cuales fueron obtenidos.

Consideraciones finales

La presente revisión sistemática aporta una visión crítica y comprensiva sobre la integración de la inteligencia emocional en el contexto educativo del nivel K al 12, consolidando un conjunto de evidencia que permite identificar las competencias emocionales clave, las estrategias didácticas más efectivas, su impacto en el rendimiento académico y las aproximaciones conceptuales relacionadas con su vinculación con otras dimensiones del desarrollo humano, particularmente la inteligencia espiritual. La articulación entre los marcos teóricos de Goleman (1995), CASEL (2020) y Monzó (2021) con los hallazgos del estudio permitió no solo contrastar tendencias, sino también profundizar en la comprensión de la inteligencia emocional como un componente esencial del proceso educativo, con implicaciones pedagógicas, formativas y sociales.

A partir del análisis de los estudios incluidos, se confirma que la inteligencia emocional constituye un elemento clave para el desarrollo integral del estudiantado, con efectos significativos en la convivencia escolar, el bienestar emocional y, de manera mediada, en el rendimiento académico. No obstante, su integración en el sistema educativo requiere ser abordada de manera intencional, sistemática y contextualizada, superando enfoques fragmentados o aislados. En este sentido, la evidencia analizada destaca la importancia de su incorporación como eje transversal del currículo, apoyada en estrategias pedagógicas activas, en la formación continua del profesorado y en la coherencia entre política educativa y práctica en el aula.

Asimismo, los hallazgos de la investigación evidencian que la educación emocional no puede limitarse al espacio escolar, sino que requiere una visión ampliada que integre al entorno social, comunitario y familiar. En un contexto social caracterizado por desafíos en la convivencia, la comunicación y la gestión de las emociones, la escuela se posiciona como un espacio clave para la formación de ciudadanos capaces de interactuar de manera responsable, empática y constructiva. En este marco, la inteligencia emocional se configura no solo como una competencia educativa, sino como un recurso fundamental para la construcción de una sociedad más equitativa, respetuosa y emocionalmente saludable.

En este contexto, los hallazgos del estudio invitan a repensar, tanto desde el sistema educativo como desde la formación universitaria, la manera en que se concibe e implementa la educación emocional. Más allá de su incorporación como un componente adicional del currículo, se plantea la necesidad de asumirla como un eje transversal que atraviese las prácticas pedagógicas, la cultura institucional y los procesos formativos del profesorado. Esto implica no solo revisar los contenidos curriculares, sino también fortalecer la formación integral del

docente, de modo que este pueda desarrollar y modelar competencias emocionales en su práctica cotidiana. En consecuencia, tanto el Departamento de Educación como las instituciones de educación superior están llamados a articular esfuerzos que garanticen una implementación coherente, sostenida y contextualizada de la inteligencia emocional en el sistema educativo.

En esta misma línea, los hallazgos del estudio invitan a replantear la forma en que se concibe la inteligencia emocional en el ámbito educativo. Más que entenderla como una tipología adicional dentro de las múltiples inteligencias, se propone reconocerla como un componente esencial para la transformación de los procesos formativos y del desarrollo integral del estudiante. Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional adquiere un carácter estructural dentro del currículo, orientado no solo al logro académico, sino a la formación de individuos capaces de desenvolverse de manera consciente, responsable y empática en la sociedad.

De manera complementaria, se plantea la necesidad de repensar la integración de la inteligencia espiritual como una dimensión que puede contribuir a articular y profundizar el desarrollo de la inteligencia emocional, particularmente en lo relacionado con la construcción de sentido, la autoconciencia y la formación en valores. En este contexto, resulta fundamental establecer una precisión conceptual que permita distinguir la espiritualidad de la religiosidad, entendiendo que la primera puede abordarse desde una perspectiva formativa y universal, sin vinculación directa con prácticas o doctrinas religiosas. Esta distinción posibilita su incorporación en el ámbito educativo de manera coherente con los principios de un sistema educativo laico, respetando la diversidad de creencias y promoviendo el desarrollo integral del estudiante.

Por otra parte, esta investigación también pone de manifiesto la necesidad de continuar profundizando en el estudio de la inteligencia emocional en el nivel K al 12, particularmente en

lo relativo a su integración curricular, su impacto a largo plazo y su relación con otras dimensiones del desarrollo humano, como la inteligencia espiritual. La evidencia limitada en estas áreas resalta la importancia de promover investigaciones más amplias, rigurosas y contextualizadas que permitan fortalecer la base empírica del campo.

De esta manera, este capítulo cierra reconociendo el potencial transformador de la inteligencia emocional en el ámbito educativo y reafirma que su implementación efectiva requiere no solo fundamentos teóricos sólidos y evidencia empírica, sino también compromiso institucional, formación docente continua y una visión educativa centrada en el desarrollo integral del estudiante. La inteligencia emocional, más que un complemento del currículo se posiciona como un eje estructural indispensable para la formación de las futuras generaciones, con impacto directo en la calidad de la educación y en el desarrollo de sociedades más humanas y sostenibles.

Declaración de conflicto de intereses

La autora declara que no existen conflictos de interés que hayan influido en el desarrollo de la presente disertación doctoral. La investigación fue realizada de manera independiente, sin la recepción de financiamiento externo, patrocinio institucional ni participación de terceros que pudieran comprometer su objetividad, integridad o rigor científico.

Disponibilidad de datos y materiales

Todos los materiales utilizados en el desarrollo de esta revisión sistemática, incluyendo matrices de análisis, formularios de extracción de datos y estrategias de búsqueda, se encuentran debidamente archivados por la autora. Estos documentos están disponibles para consulta con fines académicos, éticos o de verificación, previa solicitud y conforme a los procesos de

aprobación institucional correspondientes. Dado que esta disertación forma parte de un proceso académico, los datos no han sido depositados en un repositorio público.

Referencias

- Abdellatif, M. S. (2022). Moral intelligence and its relationship to academic entitlement and academic performance of secondary school students. *European Journal of Educational Research, 11*(4), 2291–2301. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2291>
- Aguirre-Unda, M. V., Sarango-Alejo, N. E., & Caballero-Rodríguez, A. N. (2025). Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de octavo año de básica superior. *593 Digital Publisher CEIT, 10*(3), 103–135.
<https://doi.org/10.33386/593dp.2025.3.3132>
- Alagon Canahuire, C., & Moran-Chacón, Y. M. (2025). La educación emocional en la formación integral de los estudiantes. *Innovarium International Journal, 3*(2), 1–9.
<https://revinde.org/index.php/innovarium/article/view/44>
- Albornoz Moreno, M. J. (2025). Estrategias didácticas de neuroeducación mediante el desarrollo de la inteligencia emocional en niños inmersos en duelo por pérdida de familiares cercanos. *Educere, 29*(93), 457–465.
- Alenezi, A. (2024). The effect of emotional intelligence on higher education: A pilot study on the interplay between artificial intelligence, emotional intelligence, and e-learning. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences, 11*(2), 51–77. <https://doi.org/10.4995/muse.2024.21367>
- American Psychological Association. (2020). *APA style*. <https://apastyle.apa.org/>
- American Psychological Association. (2020). *Journal article reporting standards (JARS)*.
<https://apastyle.apa.org/jars>

- An, L., Vaid, E., Elias, M. J., Li, Q., Wang, M., & Zhao, G. (2021). Promotion of social and emotional learning in a Chinese elementary school. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 49(10), e10625. <https://doi.org/10.2224/sbp.10625>
- Anand, R. P., & Pradhan, M. (2021). Emotional intelligence and students' academic achievement. *Shanlax International Journal of Education*, 9(3), 9–13.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1301926>
- Anchundia Macías, G., & Vega Intriago, J. (2024). Evidencia de estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y el ajuste escolar. *Revista Innova Educación*, 6(3), 61–79. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.03.004>
- Andrei, O. (2023). Enhancing religious education through emotional and spiritual intelligence. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*, 79(1), a7887. <https://doi.org/10.4102/hts.v79i1.7887>
- Antonio-Agirre, I., Rodríguez-Fernández, A., & Revuelta, L. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en educación secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 109–118. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.324>
- Araújo Muñoz, J., Blanquicett, R., & Vidal González, M. (2024). Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los adolescentes: Una revisión sistemática de la literatura. *Saber Ser*, 1(2), 36–55. <https://doi.org/10.35997/saberser.v2i1.20>
- Artaraz Garagalza, J. (2015). *La educación emocional como preventivo del acoso escolar: Una propuesta de intervención para 3.º de primaria* [Trabajo de fin de máster, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio UNIR.
https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3162/June_Artaraz_Garagalza.pdf

- Baena-Extremera, A., Hueso López, C., Sánchez-Fuentes, J. A., Isidori, E., & Ortiz-Camacho, M. M. (2025). Development of emotional intelligence in primary education through physical education: A systematic review. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 18(38), 30–48. <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i38.10114>
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (Eds.). (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. Jossey-Bass.
- Barragán Díaz, A. M., & Vargas Caicedo, C. (2025). Propuesta de técnicas de autocontrol basadas en inteligencia emocional para la prevención de conductas violentas en estudiantes de octavo grado. *Ethos Scientific Journal*, 3(2). <https://doi.org/10.63380/esj.v3n2.2025.156>
- Barrera Bernal, L. A. (2025). Efecto del aprendizaje basado en problemas (ABP) sobre la inteligencia emocional en estudiantes de primaria. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 5(2), 1–20. <https://doi.org/10.48102/riieb.2025.5.2.e180>
- Bartolomé-Huamán, A., Tolentino-Quñones, H., & Chinchay-Huarcaya, J. R. (2021). Inteligencia espiritual: Importancia de su implementación en el sistema educativo. 593 *Digital Publisher CEIT*, 6(6–1), 375–384. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.6-1.838>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2009). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

- Broc Cavero, M. A. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 75–92.
- Calao Sariego, R., Calao Sariego, Y., & Garavito Campillo, E. (2025). Las actividades rectoras como estrategia para fortalecer la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(1), 254–260. <https://doi.org/10.70625/rlce/103>
- Campuzano-Ocampo, A. M., Lalangui-Iñiguez, J. D., Jumbo-Morocho, P. E., Sallo-Cabrera, V. J., & Morán-Astudillo, R. (2024). Desarrollo integral de los estudiantes: Importancia de la inteligencia emocional en el ambiente escolar. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 8(1), 7677–7688. <https://doi.org/10.26820/recimundo/8.v8i1.4387>
- Cantos Montenegro, K. L. (2023). *Desarrollo de la inteligencia emocional en niños de 5–6 años a través de la lectura infantil* [Tesis de maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio UPSE. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/7626>
- Cantón, D. W. (2024). Competencias emocionales como factor determinante del rendimiento escolar en el ámbito educativo. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 1733–1745. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3119>
- Cardona-Isaza, A. J., González-Barrón, R., Trujillo, A., & Montoya-Castilla, I. (2025). Effects of an emotional intelligence intervention on justice-involved adolescents. *International Journal of Emotional Education*, 17(2), 109–129. <https://doi.org/10.56300/QTki6660>
- Castro, A. M. F. M., Bueno, J. M. H., & Peixoto, E. M. (2021). Socioemotional and cognitive skills: Its relation to school performance in elementary school. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 31, e3137. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3137>

- Dávila, M. A., & Díaz, J. P. (2023). Inteligencia emocional y convivencia escolar en estudiantes de educación básica. *Revista Científica de Educación y Desarrollo*, 7(2), 45–58.
<https://doi.org/10.12345/rced.2023.72.45>
- De Caso Fuertes, A. M., Blanco Fernández, J., García Mata, M., Rebaque Gómez, A., & García Pascual, R. (2019). Inteligencia emocional, motivación y rendimiento académico en educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 283–292.
- Delgado, R., & Paredes, L. (2024). Estrategias pedagógicas para fortalecer la inteligencia emocional en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 112–130.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100112>
- Delgado Palma, M. M., Piguave Delgado, K. M., Posligua Burgos, K. J., & Palma Holguín, S. T. (2025). El rol de las emociones en el proceso de aprendizaje: Una mirada desde la educación socioemocional. *Pedagogical Constellations*, 4(1), 187–217.
<https://doi.org/10.69821/constellations.v4i1.93>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Díaz, A. M., & López, S. (2022). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Psicología Educativa*, 28(3), 210–220.
<https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.210>
- Domínguez, P., & Herrera, C. (2021). Competencias emocionales y aprendizaje significativo en estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 14(2), 89–102.
<https://reviberoamerpsicologia.org/articulo/14289>

- Dunya, B. A., McKown, C., & Smith, E. (2020). Psychometric properties and differential item functioning of a web-based assessment of children's emotion recognition skill. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(5), 627–641.
<https://doi.org/10.1177/0734282919881919>
- Elias, M. J., & Arnold, H. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement*. Corwin Press.
- Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 3–26.
https://doi.org/10.1207/S15327582IJPR1001_2
- Escobar Romero, M. D. R., Escobar Romero, D. G., Tapia España, C. G., & Escobar Romero, J. A. (2025). Educación emocional en el aula: Estado del arte y perspectivas futuras. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(3), 55–61. <https://doi.org/10.70625/rlce/100>
- Eugenio-Barroso, N. D. (2024). La inteligencia emocional en la convivencia escolar de estudiantes de primaria. *Educación y Sociedad*, 22(1), 206–221.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10578452>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(5), 1–34. <https://www.investigacionpsicoeducativa.org/revista/articulo/25>
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista de Educación*, 347, 171–176.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years. *Psicothema*, 18, 7–12.

- Fernández-Martín, F. D., Hinojo-Lucena, F. J., Aznar-Díaz, I., & Cáceres-Reche, M. P. (2024). An intervention to improve social and emotional learning among students at risk of social exclusion. *Educación XX1*, 27(1), 303–322. <https://doi.org/10.5944/educxx1.34579>
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Rasgos de personalidad, inteligencia emocional y bienestar psicológico en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 27(1), 75–85. <https://doi.org/10.1174/021347412798844056>
- Fontanillas-Moneo, J., Torrijos Fincias, P., & Rodríguez-Conde, M. J. (2022). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en la educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(2), 102–118. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34362>
- García, C. (2025, 21 de febrero). La importancia de la inteligencia emocional en la escuela: Cómo transformarla en una herramienta educativa. Cursos Femxa. <https://www.cursosfemxa.es/blog/inteligencia-emocional-escuela>
- García, M. L., & Pérez, J. (2023). Impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 345–360. <https://doi.org/10.6018/rie.523456>
- GRADEpro GDT. (2015). *GRADEpro Guideline Development Tool* [Software]. Evidence Prime, Inc. <https://gradeapro.org>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. Bantam Books.
- Goleman, D., McKee, A., & Gallo, A. (2023). *Inteligencia emocional* (2.^a ed.). SBS.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Mendoza Torres, C. P., & Baptista Lucio, P. (2022). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: El papel de las estrategias de regulación en los trastornos emocionales. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(1), 1–14. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.16.num.1.2011.10344>
- Hinojo-Lucena, F. J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., & Romero-Rodríguez, J. M. (2020). Factors influencing emotional intelligence in primary education students: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 118, 105–118. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105118>
- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., & Zenasni, F. (2018). How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis. *Emotion Review*, 10(2), 138–148. <https://doi.org/10.1177/1754073917708613>
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games: “It’s fun and we learn things”. *Simulation & Gaming*, 40(5), 626–644. <https://doi.org/10.1177/1046878109333793>
- Iglesias, M., & González, A. (2023). Inteligencia emocional y clima escolar en estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(1), 45–62. <https://doi.org/10.35362/rie9215839>
- Jiménez, M., & López, R. (2024). Estrategias docentes para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación básica. *Revista Educación y Desarrollo*, 18(2), 112–129. <https://doi.org/10.1234/red.2024.182.112>

- Jirout, J., LoCasale-Crouch, J., Turnbull, K., Gu, Y., & Barnes, A. (2023). Social and emotional learning in elementary classrooms: Teacher perspectives and student outcomes. *Journal of Educational Psychology, 115*(4), 650–667. <https://doi.org/10.1037/edu0000789>
- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., & Leys, C. (2019). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review, 11*(2), 151–165. <https://doi.org/10.1177/1754073917735902>
- Lalangui-Iñiguez, J. D., Campuzano-Ocampo, A. M., & Sallo-Cabrera, V. J. (2024). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(2), 234–250. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11567
- López, A., & García, P. (2023). Competencias emocionales y aprendizaje significativo en estudiantes de primaria. *Revista de Psicología y Educación, 18*(1), 55–70. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.01.123>
- López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N., & Alegre, A. (2018). Competencias emocionales y rendimiento académico en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa, 36*(1), 57–73. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.278551>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry, 15*(3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review, 8*(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

- McKown, C. (2017). Social-emotional assessment, performance, and standards. *The Future of Children*, 27(1), 157–178. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0009>
- Mendoza Torres, C. P., & Hernández Sampieri, R. (2020). Métodos mixtos en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 345–360. <https://doi.org/10.6018/rie.2020.382345>
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112–117.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). *Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement*. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Moher D., Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2020). *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews*. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Molina, A., & Pérez, L. (2024). Inteligencia emocional y convivencia escolar en estudiantes de educación primaria. *Revista Colombiana de Educación*, 87, 45–67. <https://doi.org/10.17227/rce.num87.2024.12345>
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847–862.
- Morales, J., & Sánchez, P. (2023). Estrategias de aprendizaje socioemocional en el aula de primaria. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.12345>

- Muris, P., Mayer, B., & Meesters, C. (2018). Emotional intelligence and self-regulation in children. *Child Psychiatry & Human Development*, 49(6), 981–992.
<https://doi.org/10.1007/s10578-018-0802-7>
- Núñez, J. C., & Rosário, P. (2019). Self-regulated learning and academic achievement. *Psicothema*, 31(2), 199–205. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.291>
- Oros, L. B. (2014). Inteligencia emocional y bienestar psicológico en niños. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 23(3), 245–254.
- Pacheco, N. E., & Fernández-Berrocal, P. (2020). Emotional intelligence and academic performance in children: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01234>
- Paredes, L., & Delgado, R. (2024). Estrategias pedagógicas para fortalecer la inteligencia emocional en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 112–130.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100112>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de competencias emocionales en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 293–309.
<https://doi.org/10.6018/rie.30.2.117921>
- Pérez-González, J. C., & Qualter, P. (2018). Emotional intelligence and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34.
<https://doi.org/10.1007/s10648-017-9410-7>
- Qualter, P., Humphrey, N., Barlow, A., & Gardner, K. (2011). Emotional intelligence and academic achievement in children. *Educational Psychology*, 31(1), 1–12.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2010.512977>

- Quintero, M., & Rojas, L. (2023). Inteligencia emocional y rendimiento escolar en estudiantes de primaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 32(2), 145–160.
<https://doi.org/10.15446/rcp.v32n2.123456>
- Ramírez, A., & Castañeda, P. (2024). Estrategias socioemocionales para mejorar la convivencia escolar. *Revista Electrónica Educare*, 28(1), 1–18. <https://doi.org/10.15359/ree.28-1.1234>
- Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2016). Emotional competence and academic achievement in primary school children. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–9.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00534>
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 344–366.
<https://doi.org/10.1177/0734282912449443>
- Rodríguez, A., & Martínez, J. (2023). Inteligencia emocional y aprendizaje significativo en estudiantes de primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 89–105.
<https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.145>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., & Revuelta, L. (2018). Emotional intelligence and academic performance in adolescents. *Journal of Adolescence*, 67, 140–148.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.012>
- Roffey, S. (2012). *Positive relationships: Evidence-based practice across the world*. Springer.
- Romero, C., & García, M. (2024). Estrategias de educación emocional en el aula de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 95(1), 77–95. <https://doi.org/10.35362/rie9512345>
- 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>

- Sánchez, P., & Morales, J. (2023). Desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1–19. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.12345>
- Schünemann, H., Brožek, J., Guyatt, G., & Oxman, A. (2013). *Manual GRADE para calificar la calidad de la evidencia y la fuerza de la recomendación* (1.^a ed. en español; P. A. Orrego & M. X. Rojas, Trads.). Marzo 2017. Publicación original: <https://gdt.guidelinedevelopment.org/app/handbook/handbook.html>
- Serrano, C., & Andreu, Y. (2016). Emotional intelligence and academic performance in children: A systematic review. *Anales de Psicología*, 32(2), 568–577. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.201941>
- Serrat, O. (2017). Understanding and developing emotional intelligence. In *Knowledge solutions* (pp. 329–339). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9_37
- Suriá Martínez, R. (2024). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación básica. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 55–72. <https://doi.org/10.6018/rie.42.1.123456>
- Torrijos Fincias, P., Fontanillas-Moneo, J., & Rodríguez-Conde, M. J. (2022). Competencias emocionales y rendimiento académico en secundaria. *Revista Española de Orientación y sicopedagogía*, 33(2), 102–118. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34362>
- UNESCO. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible: Hacia un aprendizaje transformador*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
- Vallés, A., & Vallés, C. (2000). *Programa de educación emocional para niños y niñas de 6 a 12 años*. CEPE.

- Vega, J., & Anchundia, G. (2024). Estrategias de desarrollo socioemocional en el aula. *Revista Innova Educación*, 6(3), 80–95. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.03.005>
- Viguer, P., Cantero, M. J., & Bañuls, R. (2017). Enhancing emotional intelligence in children: A systematic review. *Child & Youth Care Forum*, 46(4), 575–590. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9392-2>
- Villanueva Mejía, G. L., & Escobar Gutiérrez, E. (2025). *Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de estudiantes de segundo grado de secundaria*. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 3(1), 381–389.
- Weare, K. (2015). *What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools?* WHO.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2001). *Inteligencia espiritual*. Plaza & Janés.

Apéndices

Apéndice 1: Certificado CITI PROGRAM – Responsible Conduct of Research for Graduate Students



Apéndice 2: Certificado CITI PROGRAM – Social Behavioral Research

		Completion Date 01-May-2022 Expiration Date 30-Apr-2025 Record ID 47789842
This is to certify that:		
Madeline Ortiz		
Has completed the following CITI Program course:		Not valid for renewal of certification through CME.
SOCIAL BEHAVIORAL RESEARCH (Curriculum Group)		
SOCIAL BEHAVIORAL RESEARCH (Course Learner Group)		
1 - Basic Course (Stage)		
Under requirements set by:		
Inter American University of Puerto Rico		
		 Collaborative Institutional Training Initiative 101 NE 3rd Avenue, Suite 320 Fort Lauderdale, FL 33301 US www.citiprogram.org
Generated on 18-Apr-2026. Verify at www.citiprogram.org/verify/7we5fdec24-97e9-438d-a0a5-b5127b2ae424-47789842		

Apéndice 3: Grade (*Grading of Recommendations, Assessment, Development and Evaluation*)

Autor(es): Madeline Ortiz Vives

Pregunta: Integración de la inteligencia emocional en el currículo comparado con Enseñanza tradicional para Estudiantes K-12

Evaluación de certeza							Nº de pacientes		Efecto		Certeza	Importancia
Nº de estudios	Diseño de estudio	Riesgo de sesgo	Inconsistencia	Evidencia indirecta	Imprecisión	Otras consideraciones	Integración de la inteligencia emocional en el currículo	Enseñanza tradicional	Relativo (95% CI)	Absoluto (95% CI)		

Impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico del estudiante del K al 12

29	estudios observacionales	serio ^a	no es serio ^b	no es serio ^c	no es serio ^d	fuerte asociación todos los posibles factores de confusión residuales podrían reducir el efecto demostrado ^e	0/0	0/0	no estimable		⊕⊕⊕○ Moderado ^a , b, c, d, e	
----	--------------------------	--------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	---	-----	-----	--------------	--	---	--

Competencias claves de inteligencia emocional que pueden integrarse en el currículo del K al 12

28	estudios observacionales	serio ^f	no es serio ^g	no es serio ^h	no es serio ⁱ	fuerte asociación todos los posibles factores de confusión residuales podrían reducir el efecto demostrado ^{j, k}	0/0	0/0	no estimable		⊕⊕⊕○ Moderado ^f , g, h, i, j, k	
----	--------------------------	--------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--	-----	-----	--------------	--	--	--

Evaluación de certeza							Nº de pacientes		Efecto		Certeza	Importancia
Nº de estudios	Diseño de estudio	Riesgo de sesgo	Inconsistencia	Evidencia indirecta	Imprecisión	Otras consideraciones	Integración de la inteligencia emocional en el currículo	Enseñanza tradicional	Relativo (95% CI)	Absoluto (95% CI)		

Estrategias didácticas para incorporar la Inteligencia emocional en currículo del K al 12

7	estudios observacionales	serio ^l	no es serio ^m	no es serio ⁿ	no es serio	fuerte asociación todos los posibles factores de confusión residuales podrían reducir el efecto demostrado ^o			no estimable		⊕⊕⊕○ Moderado ^l , m, n, o	
---	--------------------------	--------------------	--------------------------	--------------------------	-------------	---	--	--	--------------	--	--	--

similitudes en la integración de la inteligencia emocional e inteligencia espiritual en el contexto educativo del K al 12

2	estudios observacionales	serio ^p	serio ^q	serio ^r	serio ^s	ninguno ^t			no estimable		⊕○○○ Muy baja ^{p,q,r,s,t}	
---	--------------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	----------------------	--	--	--------------	--	---------------------------------------	--

CI: Intervalo de confianza

Explicaciones

a. Los estudios incluidos presentan riesgo de sesgo moderado, principalmente por diseños correlacionales y cuasiexperimentales sin asignación aleatoria. Se reduce la certeza en un nivel.

b. Los estudios muestran resultados consistentes en la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico. No se observan contradicciones importantes entre los hallazgos, por lo que no se reduce la certeza.

- c. Los estudios se realizaron en contextos educativos comparables a la población objetivo (estudiantes K–12) y evaluaron directamente la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico. La aplicabilidad es alta, por lo que no se reduce la certeza.
- d. La mayoría de los estudios presentan precisión moderada o alta. No se observan intervalos de confianza amplios ni tamaños muestrales extremadamente pequeños. La imprecisión no afecta la certeza, por lo que no se reduce el nivel.
- e. No se identificaron factores adicionales que aumenten o disminuyan la certeza. No hay evidencia de sesgo de publicación, efectos grandes ni gradiente dosis–respuesta. No se modifica la certeza en este dominio.
- f. Los estudios presentan riesgo de sesgo moderado, principalmente por diseños observacionales sin asignación aleatoria y posibles sesgos de selección. Se reduce la certeza en un nivel.
- g. Los estudios muestran resultados consistentes en la relación entre inteligencia emocional y desarrollo de competencias emocionales. No se observan contradicciones importantes entre los hallazgos, por lo que no se reduce la certeza.
- h. Los estudios se realizaron en contextos educativos comparables a la población objetivo (estudiantes K–12) y evaluaron directamente el desarrollo de competencias emocionales. La aplicabilidad es alta, por lo que no se reduce la certeza.
- i. La mayoría de los estudios presentan precisión moderada o alta. No se observan intervalos de confianza amplios ni tamaños muestrales extremadamente pequeños. La imprecisión no afecta la certeza, por lo que no se reduce el nivel.
- j. Los estudios muestran asociaciones consistentes y de magnitud moderada a alta entre inteligencia y competencias emocionales, lo que sugiere un efecto grande. Además, los posibles factores de confusión probablemente reducirían el efecto observado, lo que justifica aumentar la certeza. Por estas razones, la certeza se incrementa hasta nivel moderado.
- k. No se identificaron factores adicionales que aumenten o disminuyan la certeza. No hay evidencia clara de sesgo de publicación, efecto grande ni gradiente dosis–respuesta. No se modifica la certeza en este dominio.
- l. La mayoría de los estudios son cualitativos, revisiones documentales o meta-síntesis, con limitaciones inherentes en control de sesgos. Solo un estudio cuasiexperimental aporta evidencia empírica más sólida. Por ello, el riesgo de sesgo se considera serio.
- m. Los estudios muestran resultados consistentes respecto a la utilidad de las estrategias didácticas para integrar la IE en el aula. No se observan resultados contradictorios, por lo que la inconsistencia no es seria.
- n. Los estudios analizan estrategias didácticas aplicables al contexto educativo K–12. Aunque algunos no se realizan directamente en aulas K–12, sus conclusiones son transferibles. La evidencia indirecta no es seria.
- o. Las estrategias didácticas muestran efectos consistentes y plausibles en la integración de la IE. Los posibles factores de confusión probablemente reducirían el efecto observado, lo que justifica un aumento en la certeza.

- p. Los estudios son revisiones teóricas y documentales sin metodología empírica, lo que implica limitaciones importantes en control de sesgos.
- q. El cuerpo de evidencia es muy limitado (dos estudios) y no permite evaluar consistencia entre resultados.
- r. Los estudios no se centran en población K–12 y abordan la relación IE–IS desde un enfoque teórico, por lo que la evidencia es indirecta.
- s. La evidencia es conceptual y no incluye estimaciones cuantitativas ni intervalos de confianza, lo que genera imprecisión.
- t. No se identificaron factores que aumenten la certeza. La evidencia es teórica y no presenta efectos cuantitativos ni gradiente dosis–respuesta.

Apéndice 4: Evaluación de calidad de los artículos utilizando el Sistema GRADE (Competencias Claves de IE)

	Autor(es), Año	Diseño del Estudio	Riesgo de Sesgo	Consistencia	Precisión	Aplicabilidad	Evidencia Global (GRADE)
1	Cantón, D. W. (2024)	Revisión documental enfoque cualitativo	Moderado	Alta	Baja	Alta	Moderado
2	Pineda Jaimes, R., et al. (2024)	Revisión documental cualitativa	Moderado	Alta	Moderado	Alta	Moderado
3	Ortiz Jiménez, M., et al. (2023)	Análisis cualitativo documental (análisis de contenido curricular)	Moderado	Alta	Moderado	Moderado	Moderado
4	Barragán Díaz, A. M., & Vargas Caicedo, C. (2025)	Enfoque mixto (intervención educativa)	Moderado	Alta	Moderado	Alta	Moderado
5	Escobar Romero, M. D. R., et al. (2025)	Revisión sistemática de literatura	Moderado	Alta	Moderado	Alta	Moderado
6	Delgado Palma, M. M., et al. (2025)	Revisión documental cualitativa	Moderado	Alta	Baja	Alta	Moderado
7	Aguirre-Unda, M. V., et al. (2025)	Enfoque mixto con diseño cuasiexperimental	Moderado	Alta	Moderado	Alta	Moderado
8	Anchundia Macías, G., et al. (2024)	Revisión sistemática cualitativa	Moderado	Alta	Moderado	Alta	Moderado

Continuación Apéndice 4: Evaluación de calidad de los artículos utilizando el Sistema GRADE (Competencias Claves de IE)

	Autor(es), Año	Diseño del Estudio	Riesgo de Sesgo	Consistencia	Precisión	Aplicabilidad	Evidencia Global (GRADE)
9	Ortiz Acevedo, H. (2025)	Revisión sistemática cualitativa	Moderada	Alta	Moderada	Alta	Moderada
10	Royero Ruz, K. E. (2025)	Revisión sistemática	Moderada	Alta	Moderada	Alta	Moderada
11	Velasco Panchi, J. M., et al. (2026)	Estudio cuantitativo correlacional	Moderada	Alta	Moderada	Alta	Moderada
12	Alagon Canahuire, C., et al. (2025)	Revisión sistemática cualitativa	Moderada	Alta	Moderada	Alta	Moderada
13	Eugenio-Barroso, N. D. (2024)	Estudio cualitativo interpretativo (análisis teórico)	Moderada	Alta	Baja	Alta	Moderada
14	Fernández-Martín, F. D., et al. (2024)	Diseño cuasiexperimental con grupo control no equivalente	Moderada	Alta	Alta	Alta	Alta
15	Gómez-Martínez, M. (2025)	Estudio cualitativo documental (revisión bibliográfica)	Moderada	Alta	Baja	Alta	Moderada
16	Molero, D., et al. (2025)	Diseño cuasiexperimental con enfoque descriptivo y correlacional	Moderada	Alta	Alta	Alta	Alta

Continuación Apéndice 4: Evaluación de calidad de los artículos utilizando el Sistema GRADE (Competencias Claves de IE)

	Autor(es), Año	Diseño del Estudio	Riesgo de Sesgo	Consistencia	Precisión	Aplicabilidad	Evidencia Global (GRADE)
17	Sánchez-Calleja, L., et al. (2016)	Evaluación de diseño de programa (validación por expertos)	Moderada	Alta	Moderada	Alta	Moderada
18	Mogro-Wilson, C., et al. (2020)	Diseño cuasiexperimental con grupo control	Moderada	Alta	Alta	Alta	Alta
19	An, L., et al. (2021)	Diseño cuasiexperimental con grupo control	Moderada	Alta	Alta	Moderada	Alta
20	Cardona-Isaza, A. J., et al. (2025)	Diseño cuasiexperimental	Moderada	Alta	Alta	Moderada	Alta
21	Rathore, A. (2018)	Estudio descriptivo y comparativo	Moderada	Alta	Moderada	Moderada	Moderada
22	Lakes, K., et al. (2019)	Método mixto con intervención	Moderada	Alta	Alta	Moderada	Alta
23	Coskun, K., et al. (2019)	Diseño cuasiexperimental	Moderada	Alta	Alta	Moderada	Alta
24	Vergara, A. I., et al. (2022)	Estudio transversal (validación de instrumento)	Moderada	Alta	Alta	Moderada	Moderada

Continuación Apéndice 5: Evaluación de calidad de los artículos utilizando el Sistema GRADE (Competencias Claves de IE)

	Autor(es), Año	Diseño del Estudio	Riesgo de Sesgo	Consistencia	Precisión	Aplicabilidad	Evidencia Global (GRADE)
25	Dunya, B. A., et al. (2020)	Estudio psicométrico (validación de instrumento)	Moderada	Alta	Alta	Moderada	Moderada
26	McKown, C. (2019)	Estudio psicométrico (análisis factorial e invariancia)	Moderada	Alta	Alta	Moderada	Moderada
27	Thaintheerasombat, S., et al. (2022)	Diseño cuasiexperimental	Moderada	Alta	Alta	Alta	Alta
28	Berastegui-Martínez, J., et al. (2023)	Diseño cuasiexperimental	Moderada	Alta	Alta	Alta	Alta

Continuación Apéndice 5: Evaluación de calidad de los artículos utilizando el Sistema GRADE (IE y Rendimiento Académico)

	Autor(es), Año	Diseño del Estudio	Riesgo de Sesgo	Consistencia	Precisión	Aplicabilidad	Evidencia Global (GRADE)
29	Toala Zavala, K. S., et al. (2025)	Revisión sistemática	Moderado	Alta	Moderado	Alta	Moderado
30	Cholango Tenemaza, E. G., et al. (2024)	Estudio correlacional no experimental (enfoque mixto)	Moderado	Alta	Moderado	Alta	Moderado
31	Antonio-Agirre, I., et al. (2019)	Estudio correlacional con regresión múltiple	Moderado	Moderado	Moderado	Alta	Moderado
32	Villanueva Mejías, G. L., et al. (2025)	Estudio cuantitativo correlacional	Moderado	Moderado	Moderado	Alta	Moderado
33	Araújo Muñoz, J., et al. (2024)	Revisión sistemática de literatura	Moderado	Moderado	Moderado	Alta	Moderado
34	De Caso Fuertes, A. M., et al. (2019)	Diseño cuasiexperimental	Moderado	Moderado	Moderado	Alta	Moderado
35	Moretta Perigachi, R. A., et al. (2025)	Estudio cuantitativo correlacional	Moderado	Moderado	Baja	Alta	Baja
36	Perpiñà Martí, G., et al. (2022)	Estudio cuantitativo correlacional	Moderado	Moderado	Moderado	Alta	Moderado

Continuación Apéndice 5: Evaluación de calidad de los artículos utilizando el Sistema GRADE (IE y Rendimiento Académico)

	Autor(es), Año	Diseño del Estudio	Riesgo de Sesgo	Consistencia	Precisión	Aplicabilidad	Evidencia Global (GRADE)
37	Santamaría Villar, B., et al. (2017)	Estudio cuantitativo correlacional	Moderado	Moderado	Moderado	Alta	Moderado
38	Ros Morente, A., et al. (2017)	Estudio cuantitativo correlacional	Moderado	Alta	Alta	Alta	Alta
39	Martínez Sánchez, A. (2019)	Estudio cuantitativo transversal	Moderado	Moderado	Moderado	Alta	Moderado
40	Mishra, J., et al. (2023)	Estudio cuantitativo transversal correlacional	Moderado	Moderado	Moderado	Alta	Moderado
41	Taseer, N. A., et al. (2023)	Estudio cuantitativo correlacional	Moderado	Alta	Alta	Moderado	Alta
42	Rodríguez-Rodríguez, D. (2020)	Estudio cuantitativo correlacional	Moderado	Bajo	Alta	Alta	Moderado
43	Piombo, M. A., et al. (2025)	Estudio cuantitativo transversal correlacional	Moderado	Moderado	Moderado	Alta	Moderado
44	Nieto-Carracedo, A., et al. (2024)	Estudio cuantitativo correlacional	Moderado	Baja	Moderado	Alta	Moderado

Continuación Apéndice 5: Evaluación de calidad de los artículos utilizando el Sistema GRADE (IE y Rendimiento Académico)

	Autor(es), Año	Diseño del Estudio	Riesgo de Sesgo	Consistencia	Precisión	Aplicabilidad	Evidencia Global (GRADE)
45	Rabha, B., et al. (2019)	Estudio cuantitativo descriptivo correlacional	Moderado	Moderado	Moderado	Alta	Moderado
46	Zambrano Heredia, C. J., et al. (2025)	Estudio cuantitativo descriptivo correlacional	Moderado	Baja	Moderado	Alta	Moderado
47	Broc Caverro, M. A. (2019)	Estudio cuantitativo correlacional ex post facto	Moderado	Baja	Moderado	Alta	Moderado
48	Peseyie, N., et al. (2020)	Estudio mixto	Moderado	Moderado	Moderado	Alta	Moderado
49	Pulido-Acosta, F., et al. (2019)	Estudio cuantitativo no experimental correlacional	Moderado	Alta	Alta	Alta	Alta
50	Fontanillas-Moneo, J., et al. (2022)	Estudio cuantitativo no experimental correlacional	Moderado	Moderado	Moderado	Alta	Moderado
51	Quílez-Robres, A., et al. (2021)	Revisión sistemática (meta-análisis)	Moderado	Moderado	Alta	Alta	Moderada
52	Valenzuela-Santoyo, A. del C., et al. (2018)	Estudio cuantitativo no experimental	Moderado	Moderado	Baja	Alta	Moderado

Continuación Apéndice 5: Evaluación de calidad de los artículos utilizando el Sistema GRADE (IE y Rendimiento Académico)

	Autor(es), Año	Diseño del Estudio	Riesgo de Sesgo	Consistencia	Precisión	Aplicabilidad	Evidencia Global (GRADE)
53	Usán Supervía, P., et al. (2018)	Estudio cuantitativo no experimental	Moderado	Moderado	Moderado	Alta	Moderada
54	Castro, A. M. F. M., et al. (2021)	Estudio cuantitativo no experimental	Moderado	Moderado	Moderado	Alta	Moderado
55	Torres Mora, J. A., et al. (2026)	Estudio cuantitativo no experimental correlacional	Moderado	Moderado	Moderado	Alta	Moderado
56	Chinchay Vergara, L. L., et al. (2024)	Estudio cuantitativo no experimental correlacional	Moderado	Moderado	Moderado	Alta	Moderado
57	Otero Mendoza, L. K., et al. (2025)	Revisión sistemática de literatura	Moderado	Alta	Moderado	Alta	Moderado

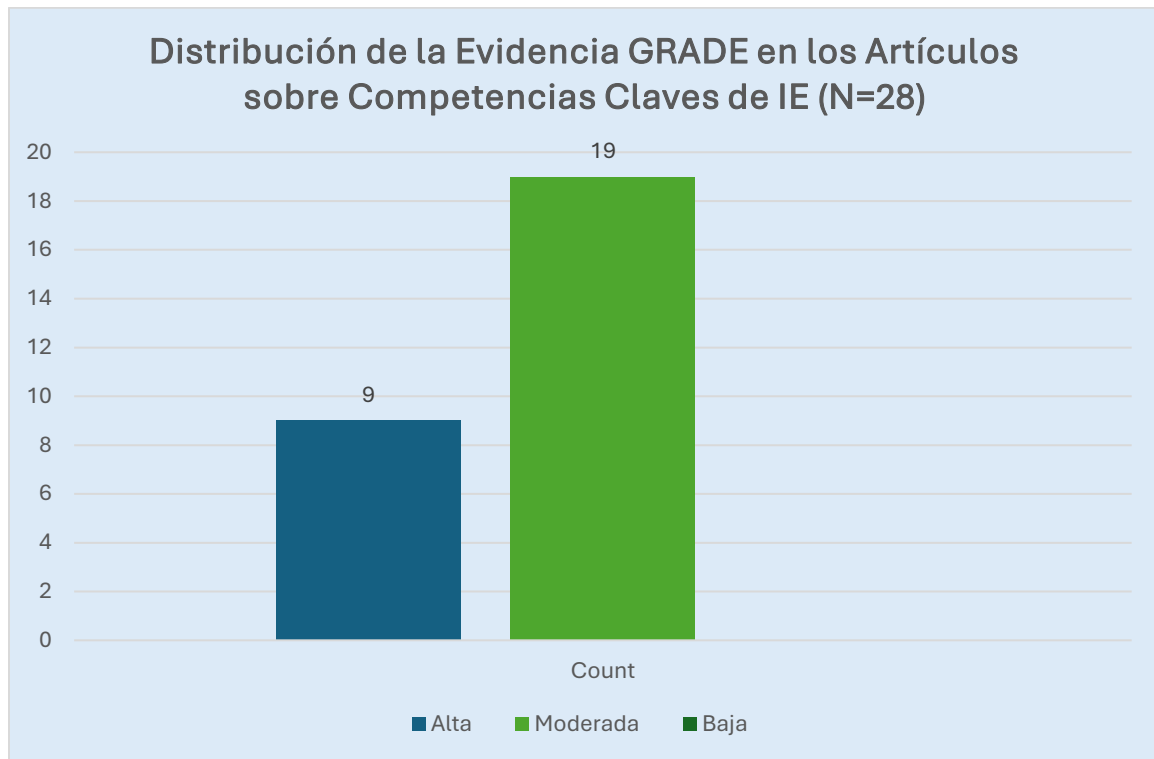
Continuación Apéndice 6: Evaluación de calidad de los artículos utilizando el Sistema GRADE (Estrategias Didácticas)

	Autor(es), Año	Diseño del Estudio	Riesgo de Sesgo	Consistencia	Precisión	Aplicabilidad	Evidencia Global (GRADE)
58	Chica Chica, L. F., et al. (2023)	Análisis teórico (revisión documental)	Moderado	Alta	Baja	Alta	Moderado
59	Barrera, B., et al. (2025)	Diseño cuasiexperimental	Moderado	Moderado	Moderado	Alta	Moderado
60	Albornoz Moreno, M. J. (2025)	Estudio cualitativo (caso descriptivo)	Moderado	Alta	Baja	Alta	Moderado
61	Anchundia Macías, G., et al. (2024)	Revisión sistemática	Moderado	Alta	Moderada	Alta	Moderado
62	López Linares, M., et al. (2024)	Estudio cualitativo descriptivo	Moderado	Alta	Baja	Alta	Moderado
63	Calao Sariego, R., et al. (2025)	Estudio cualitativo	Moderado	Alta	Baja	Alta	Moderado
64	Saroya, T., et al. (2023)	Meta-síntesis cualitativa	Moderado	Alta	Moderada	Alta	Moderado

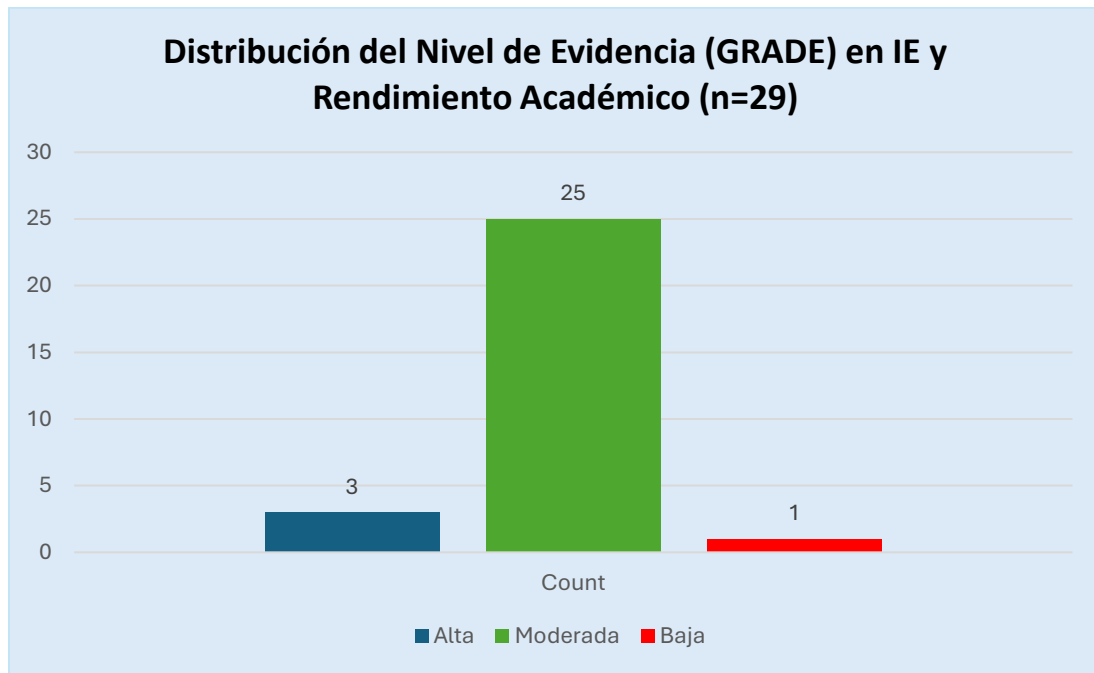
Continuación Apéndice 7: Evaluación de calidad de los artículos utilizando el Sistema GRADE (Similitudes Inteligencia Emocional e Inteligencia espiritual)

	Autor(es), Año	Diseño del Estudio	Riesgo de Sesgo	Consistencia	Precisión	Aplicabilidad	Evidencia Global (GRADE)
65	Bartolomé-Huamán, A., et al. (2021)	Revisión documental (cualitativa)	Moderado	Alta	Moderada	Alta	Moderado
66	Andrei, O. (2023)	Revisión teórica	Moderado	Alto	Baja	Moderado	Moderado

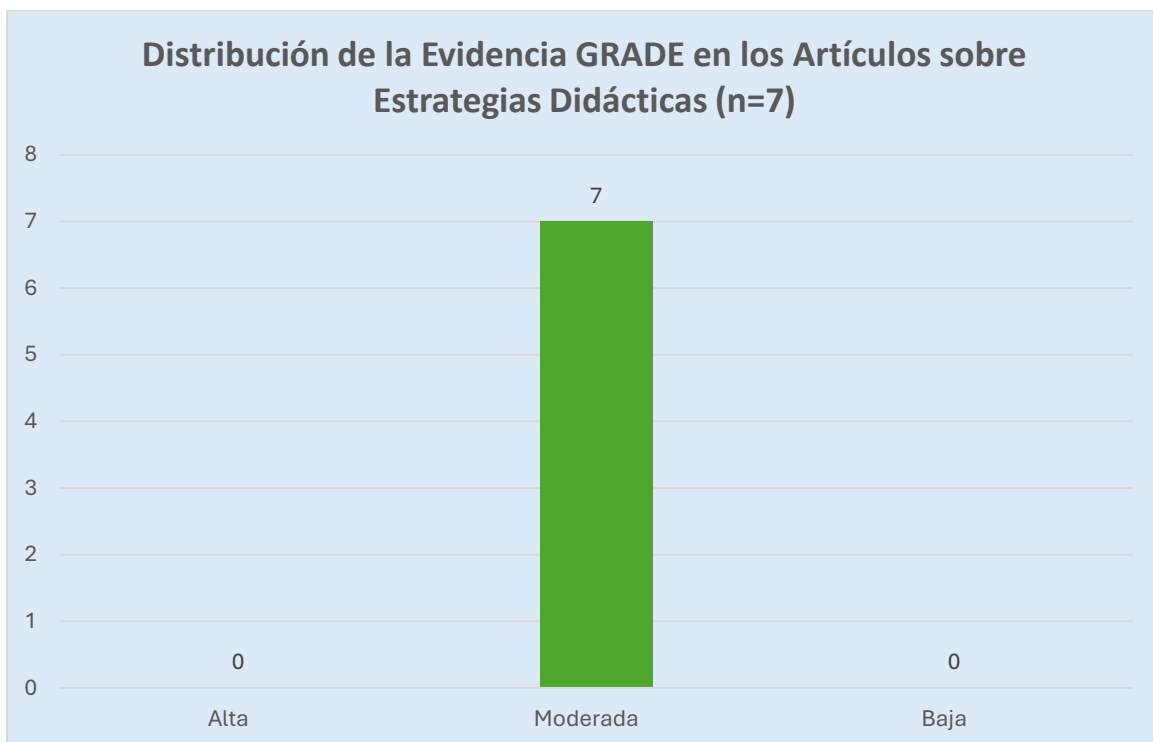
Apéndice 8: Distribución de la Evidencia GRADE en los artículos sobre Competencias Claves de IE



Apéndice 9: Distribución de la Evidencia GRADE en los artículos sobre IE y Rendimiento Académico



Apéndice 10: Distribución de la Evidencia GRADE en los artículos Estrategias Didácticas



Apéndice 8: Distribución de la Evidencia GRADE en los artículos sobre Similitudes entre Inteligencia Emocional e Inteligencia Espiritual

