

<https://doi.org/10.62785/polip.v1.i1.6>

La inteligencia emocional como eje de la formación integral en escolares

70

Marilia Beatriz Talavera Salas^{2*} 

Cómo citar: Talavera Salas, M. B. (2026). La inteligencia emocional como eje de la formación integral de los escolares. *PoliPublica – Revista Multidisciplinar Aplicada*, 1(1), 70–81. <https://doi.org/10.62785/polip.v1.i1.6>

Recibido: 29/10/2025 | **Aceptado:** 29/11/2025 | **Publicado:** 03/01/2026

RESUMEN

Este ensayo examina la importancia de la inteligencia emocional en la educación secundaria como base de la formación integral futura del escolar. Se argumenta que, en una etapa atravesada por altas demandas académicas, dinámicas intensas con pares y exposición digital constante, las habilidades emocionales sostienen aquello que el currículo presupone: aprender bajo presión, convivir sin violencia, construir identidad y decidir responsablemente. Desde el enfoque de habilidades, la inteligencia emocional se entiende como la capacidad de percibir, comprender y regular emociones, y de usar esa información para orientar la conducta. La reflexión se articula con los pilares de la educación integral: aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser, mostrando que la autorregulación favorece la atención y la tolerancia a la dificultad; la motivación sostiene la perseverancia; la empatía y la comunicación asertiva estructuran la convivencia; y el autoconocimiento contribuye a autonomía y proyecto de vida. Asimismo, se sintetiza evidencia empírica que vincula la inteligencia emocional con el desempeño académico y respalda beneficios amplios de intervenciones socioemocionales escolares en habilidades, conducta y logro, con efectos sostenidos en el tiempo. Finalmente, se sostiene que la escuela cumple un rol decisivo cuando integra estas competencias en su cultura institucional, mediante tutoría, didáctica del error, prácticas restaurativas y evaluación formativa. En conjunto, educar emociones aparece como una inversión pedagógica que mejora trayectorias educativas, fortalece el bienestar y promueve ciudadanía responsable, especialmente en contextos de desigualdad, presión y cambio acelerado.

Palabras clave: aprendizaje socioemocional, convivencia escolar, educación secundaria, formación integral, inteligencia emocional.

¹ Universidad Nacional del Altiplano, Perú.

* Correspondencia: marilia.talavera@gmail.com

Emotional intelligence as the Cornerstone of Comprehensive Education in Schoolchildren

ABSTRACT

This essay examines the importance of emotional intelligence in secondary education as a foundation for students' future holistic development. It argues that, in a stage marked by high academic demands, intense peer dynamics, and constant digital exposure, emotional skills sustain what the curriculum often assumes: learning under pressure, living together without violence, building identity, and making responsible decisions. From a skills-based perspective, emotional intelligence is understood as the ability to perceive, understand, and regulate emotions, and to use that information to guide behavior. The discussion is framed around the pillars of holistic education: learning to know, to do, to live together, and to be, showing that self-regulation supports attention and tolerance for difficulty; motivation sustains perseverance; empathy and assertive communication structure school coexistence; and self-awareness contributes to autonomy and a life project. In addition, empirical evidence is synthesized linking emotional intelligence to academic performance and supporting broad benefits of school-based socioemotional interventions on skills, behavior, and achievement, with effects sustained over time. Finally, the essay argues that the school plays a decisive role when it integrates these competencies into its institutional culture through tutoring, an error-as-learning pedagogy, restorative practices, and formative assessment. Overall, educating emotions emerges as a pedagogical investment that improves educational trajectories, strengthens well-being, and promotes responsible citizenship, especially in contexts of inequality, pressure, and accelerated change.

Keywords: *socioemotional learning; School coexistence; Secondary education; Holistic development; Emotional intelligence.*

71

INTRODUCCIÓN

La educación secundaria no solo prepara para aprobar cursos: prepara para la vida adulta. En esta etapa se consolidan hábitos de estudio, formas de convivencia, criterios para decidir bajo presión y modos de relacionarse con la autoridad, con los pares y consigo mismo (Flores Suárez & Herrera Beltrán, 2021). Además, el escolar empieza a definir expectativas sobre su futuro, construye identidad y ensaya autonomía en un entorno donde el error tiene consecuencias académicas y sociales. A la vez, enfrenta demandas crecientes académicas, sociales y digitales que ponen a prueba su capacidad para sostener la atención, tolerar la frustración, manejar la comparación, resolver conflictos y perseverar ante la dificultad, sin perder bienestar personal ni sentido de propósito (Ramírez Chávez. & Manjarrez Fuentes, 2022).

En ese marco, hablar de formación integral implica reconocer que la escuela no forma únicamente competencias cognitivas, sino también dimensiones sociales, éticas y personales

que orientan el proyecto de vida. Esta visión es coherente con enfoques educativos que destacan la necesidad de aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser como componentes inseparables del desarrollo humano (García Retana, 2011). Por tanto, la calidad educativa no se mide solo por contenidos dominados o calificaciones obtenidas, sino también por la capacidad del estudiante para construir identidad, cuidar su bienestar, ejercer autocontrol, dialogar respetuosamente, asumir decisiones informadas ante problemas cotidianos y participar responsablemente en la vida colectiva, activamente, solidariamente, dentro y fuera del aula.

Aquí es donde la inteligencia emocional deja de ser un tema complementario y se vuelve un componente estructural. Entendida como un conjunto de habilidades para percibir, comprender y regular emociones, esta competencia influye en procesos escolares decisivos: manejo del estrés, motivación, trabajo colaborativo, comunicación y toma de decisiones responsables (Arango Benítez et al., 2024; Bonilla Yucailla et al., 2022; Jurado García & Plazas Paz, 2024). Además, la investigación educativa ha mostrado que el desarrollo socioemocional se asocia con mejoras en desempeño académico, convivencia y bienestar, especialmente cuando se aborda mediante intervenciones escolares sistemáticas (Andrade et al., 2016; Clemente Castillo, 2020; Palma-delgado, 2020; Rico Gómez & Ponce Gea, 2022).

En consecuencia, este ensayo sostiene que la inteligencia emocional es clave para la formación integral futura del escolar de secundaria porque fortalece capacidades transversales como el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales. Estas competencias sostienen el aprendizaje al mejorar la atención, la motivación y la tolerancia a la frustración; protegen el bienestar al favorecer el manejo del estrés y la toma de decisiones; y promueven una inserción más responsable en la educación superior, el trabajo y la ciudadanía. A partir de esta premisa, se argumentará por qué dichas habilidades son estratégicas en la adolescencia, cómo se articulan con el proyecto de vida y la convivencia escolar, y qué implicancias pedagógicas tiene incorporarlas de manera seria, progresiva y continua en la cultura institucional.

1. La inteligencia emocional en el contexto escolar

La inteligencia emocional puede definirse, desde un enfoque universitario, como un conjunto de habilidades psicológicas que permiten percibir emociones con precisión, comprender su significado, regular su intensidad y emplearlas para orientar el pensamiento y la acción. Salovey y Mayer sostienen que estas capacidades articulan la valoración y expresión emocional con procesos de motivación y planificación, por lo que no son solo rasgos temperamentales, sino habilidades susceptibles de desarrollo (Salovey & Mayer, 1990). En educación escolar, esta definición desplaza el foco de “ser emocional” a “saber gestionar” lo emocional, con indicadores observables y aprendizajes entrenables. Así, la escuela puede planificar experiencias para nombrar emociones, interpretarlas y responder con conductas más responsables.

El modelo de habilidades se consolidó cuando Mayer y Salovey en 1997 en su libro *¿Qué es la inteligencia emocional?* organizaron la inteligencia emocional en procesos: percibir emociones, facilitar el pensamiento, comprenderlas y manejarlas de modo intencional,

publicado en su libro. Para la educación secundaria, esto implica que la enseñanza socioemocional debe ir más allá de consejos generales y traducirse en tareas pedagógicas: ampliar vocabulario emocional, distinguir entre emoción y conducta, y practicar estrategias de regulación en situaciones cotidianas. Asimismo, la evaluación puede centrarse en desempeño, por ejemplo, cómo el estudiante identifica señales de estrés o repara un conflicto, evitando reducir el tema a rasgos de “buena actitud”. Con práctica sostenida, el aula se convierte en laboratorio seguro de autorregulación (Mayer, 2002).

En secundaria, las emociones se intensifican porque el estudiante vive cambios biológicos, presión por pertenecer y mayor exigencia académica. El aula se convierte en un escenario de evaluación permanente, donde la exposición oral, la participación y la disciplina activan ansiedad, vergüenza o ira. También aparecen conflictos interpersonales, comparaciones y dinámicas de grupo que influyen en la autoestima (Usán Supervía. & Salavera Bordás, 2018). Si faltan recursos de autorregulación, la emoción tiende a dominar la conducta: se evita la tarea, se responde con impulsividad, se recurre al aislamiento o se rompe la cooperación. Con habilidades emocionales, en cambio, la emoción se interpreta como señal, se ajusta el plan de estudio y se busca apoyo oportuno sin estigmas (Mayer, 2002).

Las razones para integrar inteligencia emocional en la escuela no son solo éticas, sino también académicas. La evidencia sintetizada en meta-análisis sugiere que la inteligencia emocional predice el rendimiento escolar con asociaciones pequeñas a moderadas, incluso cuando se controlan variables cognitivas (Puertas et al., 2020; MacCann et al., 2020). En secundaria, este vínculo se explica por mecanismos concretos: mejor manejo de la ansiedad evaluativa, mayor persistencia frente a tareas difíciles y uso más eficiente del tiempo de estudio. Además, la regulación emocional protege la atención sostenida y reduce conductas de evitación, como la procrastinación o el abandono de proyectos (Chavez-Fernandez et al., 2024). Así, la inteligencia emocional funciona como soporte transversal del aprendizaje y de la continuidad educativa.

Cuando la inteligencia emocional se aborda como aprendizaje socioemocional, la escuela dispone de estrategias probadas para desarrollarla. Un meta-análisis de intervenciones universales en centros educativos reportó mejoras en habilidades socioemocionales, conducta y desempeño académico, mostrando que programas bien implementados producen beneficios medibles (Morales Ruiz & Buendía Cueva, 2025 ; Romero Peñafiel et al., 2025). Para secundaria, esto implica planificar secuencias: identificación emocional, prácticas de regulación, trabajo cooperativo y toma de decisiones responsable, con retroalimentación constante. La eficacia, sin embargo, depende de la calidad de implementación, del apoyo docente y de la coherencia con normas de convivencia. No basta un taller aislado; se requiere continuidad institucional. Asimismo, coordinación con familias y tutoría ayuda a sostener hábitos fuera del aula.

Para que la inteligencia emocional aporte a la formación integral futura, la secundaria debe convertirla en práctica cotidiana, no en discurso. Esto supone docentes que modelen autocontrol, reglas claras y oportunidades de reparación, además de tutorías que conecten emociones con metas académicas y proyecto de vida. En el plano didáctico, funcionan rutinas breves: chequeos emocionales, acuerdos de diálogo, técnicas de respiración antes de evaluaciones y rúbricas de colaboración. En el plano preventivo, se debe trabajar la vida digital, enseñando pausa, empatía y criterio antes de publicar o responder. La evidencia sugiere que

efectos de programas socioemocionales pueden sostenerse en el tiempo cuando hay seguimiento (Taylor et al., 2017) y refuerzo.

2. La inteligencia emocional como fundamento de la formación integral del escolar

La formación integral se entiende como una educación orientada a desarrollar a la persona de manera completa, articulando aprendizaje académico, convivencia y construcción personal. Un referente clásico es el informe de la comisión presidida por Jacques Delors para la UNESCO, que propone cuatro pilares complementarios: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996). En secundaria, estos pilares describen metas simultáneas: comprender con rigor, actuar con competencia, convivir con respeto y construir identidad. La inteligencia emocional encaja como base transversal, porque conecta emoción y conducta, sosteniendo el aprendizaje y el desarrollo ético. Además, permite gestionar presión, error y conflicto sin perder bienestar ni propósito personal.

Aprender a conocer implica sostener atención, memoria de trabajo y razonamiento, funciones que se afectan por estrés, presión evaluativa y distracciones digitales. La autorregulación emocional aporta un soporte cognitivo: ayuda a reconocer señales de ansiedad, frustración o saturación y a elegir respuestas útiles (Chavez-Fernandez et al., 2024). Estrategias como respiración, pausas breves, auto-instrucciones y planificación del estudio reducen la impulsividad y mejoran la concentración. En el aula, esto se refleja en mayor tolerancia a la dificultad, menor evitación de tareas y mejor aprendizaje del error. Así, la emoción deja de bloquear el pensamiento y se convierte en información para ajustar metas, tiempos y métodos. Con ello, el estudiante estudia con continuidad y rinde sin agotarse emocionalmente.

Aprender a hacer exige transformar conocimiento en acción: ejecutar tareas, cumplir metas, resolver problemas y colaborar. En secundaria, la regulación del impulso evita respuestas reactivas que rompen el trabajo, como abandonar ante una crítica o discutir en vez de coordinar. La motivación emocional sostiene la constancia cuando las tareas son largas y los resultados no son inmediatos (Morales Ruiz & Buendía Cueva, 2025). También intervienen habilidades sociales, por ejemplo pedir ayuda, negociar roles y dar retroalimentación sin humillar. Cuando estas capacidades se entrenan, el estudiante mejora su gestión del tiempo, reduce la procrastinación y aumenta la calidad de sus productos escolares. Así también fortalece responsabilidad, iniciativa y adaptación a exigencias tempranas de la educación superior y del empleo (Castillo Armas et al., 2025; Chavez-Fernandez et al., 2024).

Aprender a vivir juntos requiere empatía, comunicación respetuosa y manejo de conflictos, competencias que sostienen la convivencia. La inteligencia emocional ayuda a interpretar conductas sin atribuciones hostiles automáticas, reconocer el impacto de las palabras y negociar límites con firmeza y respeto (Delgado Domenech et al., 2019). En secundaria, donde el grupo de pares influye en identidad y autoestima, estas habilidades previenen exclusión, burlas y escaladas de agresión, y promueven cooperación en el aula. También son decisivas en lo digital: antes de publicar, responder o reenviar, el estudiante

necesita pausar, evaluar consecuencias y considerar perspectivas. Un clima escolar que enseña reparación convierte el conflicto en aprendizaje cívico. De ese modo, se fortalece la ciudadanía y la cohesión grupal (Flores Suárez & Herrera Beltrán, 2021).

Aprender a ser se orienta a identidad, autonomía, sentido de vida y valores. El autoconocimiento emocional permite nombrar necesidades, reconocer miedos y clarificar metas, base para un proyecto personal realista (Vivas García, 2003). La autorregulación favorece decisiones prudentes ante presión social y reduce conductas de riesgo, mientras la empatía amplía la mirada ética al considerar consecuencias para otros (Ruales Jurado et al., 2022). Visto así, la inteligencia emocional no compite con el currículo: lo hace viable, porque facilita participar, equivocarse sin derrumbarse y relacionarse sin dañar. A futuro, un adolescente que aprende a gestionar frustración y a pedir ayuda sostiene trayectorias educativas y vínculos saludables en trabajo y ciudadanía. Además, incrementa la resiliencia ante cambios y responsabilidad en decisiones vocacionales.

75

3. Efectos de la inteligencia emocional en el rendimiento, la convivencia y el bienestar a largo plazo

La importancia de la inteligencia emocional en secundaria no debe quedar en impresiones. La evidencia científica ha documentado asociaciones y efectos que se reflejan en resultados escolares observables. En esta etapa, aprender implica gestionar presión, error y relación con otros, por lo que las competencias emocionales funcionan como soporte del desempeño. Para analizar su aporte conviene distinguir tres resultados conectados: rendimiento académico, convivencia escolar y bienestar psicológico. Estos ámbitos se influyen mutuamente: un clima de aula seguro favorece el aprendizaje, y un estudiante regulado contribuye a mejores relaciones. Por ello, medir impacto exige mirar tanto notas como conductas y salud. En conjunto, orientan la formación integral futura escolar.

En el rendimiento académico, un meta análisis encontró que la inteligencia emocional se asocia con mejores logros y aporta explicación adicional más allá de capacidades cognitivas y rasgos de personalidad (Apaza Mamani et al., 2023; Ferrer et al., 2023; Rodríguez-Barboza, 2024; Usán Supervía. & Salavera Bordás, 2018). En secundaria, el mecanismo central es la autorregulación: reconocer ansiedad evaluativa, modularla y sostener la atención durante tareas demandantes. También influye la capacidad de reinterpretar emociones como señales, por ejemplo convertir nervios en preparación y pedir ayuda (Jurado García & Plazas Paz, 2024). Cuando estas habilidades faltan, aumentan la evitación, la procrastinación y los abandonos tempranos (Chavez-Fernandez et al., 2024). Esto se expresa en mejores rutinas de estudio, asistencia, y uso más eficaz del tiempo, antes de exámenes y exposiciones orales.

Además, la inteligencia emocional incide en hábitos que median el aprendizaje cotidiano. Estudiantes con mayor autoconciencia identifican cuándo procrastinan por miedo al error y pueden aplicar estrategias para iniciar tareas. La tolerancia a la frustración permite perseverar en problemas difíciles, practicar más y aceptar correcciones sin desmotivarse. La regulación del impulso ayuda a evitar distracciones, manejar el uso del celular y sostener metas semanales (Rizo Patron Raygada & Taramona Passaro, 2022). A su vez, habilidades sociales

facilitan pedir apoyo, coordinar trabajos en grupo y aprovechar retroalimentación docente. Estos mecanismos explican por qué la emoción bien gestionada mejora la continuidad del esfuerzo. Con el tiempo, rutinas forman autonomía académica y preparan para exigencias en la universidad.

En la convivencia, el desarrollo socioemocional se traduce en menos conflictos y más cooperación (Castillo Armas et al., 2025). En secundaria, la comparación social y la presión de pares pueden activar reacciones impulsivas, burlas o exclusión. La empatía y la comunicación asertiva permiten comprender perspectivas, expresar desacuerdos sin agresión y reparar daños. Cuando la escuela enseña estas competencias con programas estructurados, los beneficios tienden a ser amplios. Un meta análisis de intervenciones reportó mejoras en conducta y rendimiento, con un aumento promedio en logro académico (Inzunza-Melo & Sáez-Delgado, 2024). Además, se observan disminuciones de problemas conductuales y mayor sentido de pertenencia, lo que protege la asistencia escolar (Sánchez Aguirre et al., 2020).

El bienestar a largo plazo es igualmente decisivo. La adolescencia incrementa el riesgo de estrés, ansiedad y desmotivación cuando se combinan exigencias académicas, conflictos sociales y sobrecarga digital. La inteligencia emocional aporta recursos de afrontamiento: reconocer señales tempranas de malestar, buscar apoyo y usar estrategias saludables de regulación (Pereyra Acosta et al., 2025). La evidencia sugiere que los efectos pueden sostenerse en el tiempo. Un meta análisis de seguimiento encontró beneficios posteriores en desarrollo positivo y resultados relevantes para el bienestar tras intervenciones socioemocionales (Taylor et al., 2017). En secundaria, esto implica que enseñar emociones puede reducir conductas de riesgo, fortalecer autoestima y favorecer relaciones sanas, factores que protegen la salud mental adulta.

Es así, que la inteligencia emocional contribuye a rendimiento, convivencia y bienestar con impacto futuro, pero su eficacia depende de condiciones escolares. No basta un taller ocasional; se requiere continuidad, capacitación docente y coherencia entre normas, evaluación y trato cotidiano. Las actividades deben integrarse al currículo mediante tutoría, trabajo cooperativo, retroalimentación que normalice el error y protocolos de resolución de conflictos. También es importante incluir la vida digital: enseñar pausa, criterio y empatía antes de responder en redes. Finalmente, evaluar procesos, no solo resultados, ayuda a ajustar estrategias y evitar enfoques punitivos. Así, la escuela fortalece trayectorias educativas y prepara ciudadanos futuros capaces de decidir responsablemente en contextos complejos.

4. El rol de la escuela en el desarrollo integral de la inteligencia emocional del escolar

La clave no es añadir un tema más al plan de estudios, sino integrar competencias socioemocionales en la cultura escolar diaria. El marco de CASEL, este es un modelo de referencia para el aprendizaje socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés) desarrollado por la organización CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), que organiza este aprendizaje en cinco competencias: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable. En secundaria, estas capacidades

sostienen la formación integral porque conectan aprendizaje, convivencia y proyecto de vida. Cuando la escuela las incorpora en rutinas, normas y prácticas pedagógicas, el estudiante aprende a reconocer emociones, regular impulsos, colaborar y decidir con criterio. Así, el aula deja de ser solo un lugar de contenidos y se convierte en un espacio de entrenamiento para la vida adulta (Díaz & Quintero, 2025). Se refuerza con coherencia institucional y acompañamiento (Belay & Dejene, 2024).

En el currículo y la tutoría, la escuela puede enseñar un vocabulario emocional preciso para que el estudiante diferencie enojo, frustración, vergüenza o ansiedad, y no los confunda con conductas (Pérez Ruiz et al., 2024). También puede trabajar la identificación de disparadores, como burlas, presión por notas o conflictos familiares, para anticipar reacciones. Con esa base, se practican estrategias de pausa y planificación: respiración breve, contar antes de responder, dividir tareas en pasos y fijar horarios realistas. En sesiones de tutoría, se puede usar una bitácora simple para registrar qué se sintió, qué se hizo y qué alternativa era posible. La reflexión postconflicto, mediante preguntas guiadas y acuerdos, convierte errores relacionales en aprendizajes para el futuro sin estigmas ni castigos.

La didáctica del error es un componente central de la educación emocional, porque en secundaria el error suele activar vergüenza y evitación. Cuando la retroalimentación se centra en procesos y estrategias, el estudiante entiende que equivocarse no es identidad, sino información para mejorar. Esto requiere prácticas concretas: revisar evaluaciones con derecho a corrección, comentar avances antes que solo fallas, y usar lenguaje descriptivo en lugar de etiquetas. Además, el docente puede modelar autocontrol ante indisciplina, corrigiendo con firmeza sin humillar, y reconociendo el esfuerzo sostenido. Un aula que normaliza la dificultad favorece perseverancia, reduce ansiedad evaluativa y mejora participación oral, base para aprendizajes profundos y futuros. Así, se regula la emoción y se vuelve motivación.

En convivencia y ciudadanía, la escuela ofrece el contexto donde la inteligencia emocional se convierte en práctica social (Flores Suárez & Herrera Beltrán, 2021). Protocolos de mediación entre pares, círculos de diálogo y acuerdos restaurativos permiten resolver conflictos sin escaladas, priorizando reparación y responsabilidad. Para ello se entrenan habilidades de relación: escuchar sin interrumpir, expresar necesidades con asertividad, poner límites y pedir disculpas cuando corresponde. Estas competencias también deben aplicarse al entorno digital, donde un mensaje impulsivo puede amplificar daños y vergüenza. En secundaria, enseñar a pausar, verificar información y considerar consecuencias antes de publicar fortalece la toma de decisiones responsable y protege la dignidad de todos. La escuela asegura reglas claras y apoyo para que el estudiante practique sin miedo.

La evaluación formativa permite que la inteligencia emocional sea visible y mejorable, en lugar de quedar como discurso. Rúbricas de trabajo colaborativo pueden incluir indicadores de escucha, reparto de tareas, manejo de desacuerdos y cumplimiento responsable. Autoevaluaciones breves sobre uso del tiempo, niveles de estrés y estrategias aplicadas ayudan a que el estudiante reconozca patrones y ajuste hábitos. Asimismo, metas realistas y revisión periódica con el tutor enseñan a planificar, monitorear avances y pedir apoyo temprano. Cuando la escuela usa estos datos para orientar, no para sancionar, se fortalece la confianza y se reduce el temor a fallar, favoreciendo mejora sostenida. También se pueden usar portafolios que documenten decisiones, emociones y aprendizajes en situaciones reales.

Lo decisivo es la coherencia institucional. Si el discurso promueve respeto pero el clima escolar humilla, la formación emocional fracasa y el estudiante aprende desconfianza. La inteligencia emocional se adquiere también por modelamiento: cómo responde el docente ante una falta, cómo corrige sin ironía, cómo reconoce el esfuerzo y cómo gestiona su propio estrés. Del mismo modo, directivos y normas deben alinearse con prácticas restaurativas, evitando castigos arbitrarios que solo aumentan resentimiento. La participación de familias refuerza hábitos de comunicación y autocuidado, y facilita continuidad fuera del aula. Con liderazgo pedagógico y seguimiento, la escuela convierte habilidades socioemocionales en capital para el futuro adulto. Así el estudiante gana autonomía, resiliencia y compromiso en contextos complejos.

78

CONCLUSIONES

La inteligencia emocional resulta decisiva para la formación integral futura del escolar de secundaria porque sostiene aquello que el currículo suele dar por supuesto: la capacidad de aprender bajo presión, perseverar ante la dificultad, convivir sin violencia, construir identidad y tomar decisiones responsables. En esta etapa, donde se intensifican las exigencias académicas y las dinámicas sociales, las habilidades socioemocionales operan como un soporte transversal del aprendizaje: favorecen la atención, reducen la evitación del error y fortalecen la motivación, al mismo tiempo que mejoran la comunicación, la empatía y el manejo de conflictos. Por ello, la inteligencia emocional no es un complemento “blando”, sino una competencia estructural que ordena la conducta y orienta el proyecto de vida.

Su aporte se articula con los pilares de una educación integral, en tanto impulsa no solo el conocer y el hacer, sino también el ser y el convivir. La evidencia acumulada muestra que los programas escolares de aprendizaje socioemocional se asocian con mejoras académicas, conductuales y de bienestar, con efectos que pueden mantenerse en el tiempo. En consecuencia, formar integralmente no consiste únicamente en transmitir contenidos, sino en enseñar a gobernar la vida emocional mediante prácticas continuas, coherentes y formativas. Así, el estudiante desarrolla autonomía, respeto y resiliencia para sostener sus metas en la educación superior, el trabajo y la ciudadanía.

Declaración de conflicto de interés: El autor declara no tener conflictos de interés.

Financiación: La presente investigación fue autofinanciada por la autora.

Declaración de contribuciones (CRediT): Talavera Salas, Marilia Beatriz: Conceptualización del ensayo, búsqueda y selección bibliográfica, elaboración de la argumentación, redacción del borrador, revisión crítica y aprobación de la versión final.

REFERENCIAS

Andrade, C. A., Santos, N. N., & Franco, M. G. (2016). Inteligência emocional e engagement em professores do ensino básico e secundário da Ilha da Madeira. *Revista de Estudos e Investigação Em Psicologia y Educación*, 3(2), 121–130.

- <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1810>
- Apaza Mamani, Y., Laruta Calcina, M. V., & Rojas Mancha, Y. F. (2023). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de una institución educativa estatal, Arequipa-2021* [Tesis de licenciatura. Universidad Continental].
<https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/13150>
- Arango Benítez, P. A., Orjuela Roa, C. H., Buitrago Roa, A. F., & Lesmes Martínez, Ó. M. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 12(2), 1–26.
<https://doi.org/10.22209/rhs.v12n2a05>
- Belay, S., & Dejene, W. (2024). Testing and validating the collaborative for academic, social, and emotional learning (CASEL) model in the context of Ethiopian secondary schools: Factorial analysis. *Social Sciences and Humanities Open*, 10(July).
<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101128>
- Bonilla Yucailla, D., Balseca Acosta, A., Cárdenas Pérez, M. J., & Moya Ramírez, D. (2022). Inteligencia emocional, compromiso y autoeficacia académica. Análisis de mediación en universitarios ecuatorianos. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 39(2), 249–264. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.16>
- Castillo Armas, C. A., Lucas Santana, B. M., Quijije Lucas, M. M., & Álava Vélez, C. E. (2025). Influencia de las Emociones en el Aprendizaje de los Estudiantes de Quinto Año de Educación Básica de la Escuela Fiscomisional San José Obrero. *Reincisol.*, 4(8), 3092–3119. [https://doi.org/10.59282/reincisol.v4\(8\)3092-3119](https://doi.org/10.59282/reincisol.v4(8)3092-3119)
- Chavez-Fernandez, S., Haro-Rodriguez, Y. M., Machaca-Calcina, L. G., & Adriano-Rengifo, C. E. (2024). Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes universitarios en Perú. *Ciencias Psicológicas*, 18(1), 1–12. <https://doi.org/10.22235/cp.v18i1.3333>
- Clemente Castillo, C. del P. (2020). *Engagement académico e inteligencia emocional en el rendimiento escolar en estudiantes del VII ciclo de secundaria en una institución educativa en Santa, 2019* [Tesis de maestría. Universidad César Vallejo].
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/40530>
- Delgado Domenech, B., Martínez Monteagudo, M. C., Rodríguez, J. R., & Escortell, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Revista Gestión De Las Personas Y Tecnología*, 12(35), 46–60. www.revistagpt.usach.cl
- Díaz, L., & Quintero, J. (2025). Análisis Modelo CASEL para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en el aula. *RevistaAlpha*, 26, 50–64.
- Ferrer, S. L., Baraún, N., & Berrospi, H. (2023). El estado emocional en el rendimiento académico de los estudiantes en una Institución educativa publica, Huánuco-2023. *Revista de Climatología*, 23, 4090–4099. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.4090-4099>
- Flores Suárez, A., & Herrera Beltrán, I. (2021). Convivencia escolar. Dimensión y evolución. *Luciérnaga Comunicación*, 13(25), 70–86.
<https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v13n25a5>
- García Retana, J. Á. (2011). Modelo Educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. *Actualidades Investigativas En Educación*, 11(3), 1–24.

- <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>
- Inzunza-Melo, B., & Sáez-Delgado, F. (2024). Programas de entrenamiento para promover la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, XV, 186–211. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.44.1898>
- Jurado García, E., & Plazas Paz, D. M. (2024). La inteligencia emocional en el desarrollo de la personalidad. *Fedumar, Pedagogía y Educación*, 11(1), 24–50. <https://doi.org/https://doi.org/10.31948/rev.fedumar>
- Mayer, J. D. (2002). La inteligencia emocional. Una breve Sinopsis. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 35–46. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/4.pdf>
- Morales Ruiz, H., & Buendía Cueva, G. (2025). Habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica regular: Una revisión sistemática. *Revista Aula Virtual*, 6(13), 1493–1509. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.17093677>
- Palma-delgado, G. M. (2020). El estado emocional en el rendimiento académico de los estudiantes en Portoviejo, Ecuador. *Dominio de Las Ciencias*, 6(2), 72–100. <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1207>
- Pereyra Acosta, J. L., Mendoza León, O. E., Pérez Mena, C., & Gonzales Pacheco, A. J. (2025). Inteligencia emocional para un buen rendimiento académico en educación superior. *Revista InveCom*, 5(4), 2–3. <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v5n4/2739-0063-ric-5-04-e504084.pdf>
- Pérez Ruiz, A., Cárdenas Anzaldo, P. O., & Ramírez Martínez, A. (2024). tutoría como experiencia de acompañamiento en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 38. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i38.2868>
- Puertas, P., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Ramírez, I., & González, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: Un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84–91. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/345901>
- Ramírez Chávez., M. A., & Manjarrez Fuentes, N. N. (2022). Habilidades blandas y habilidades duras, clave para la formación profesional integral. *Ciencias Sociales y Económicas*, 6(2), 27–37. <https://doi.org/10.18779/csye.v6i2.590>
- Rico Gómez, M., & Ponce Gea, A. I. (2022). El docente del siglo XXI Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 77–101. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100077
- Rizo Patron Raygada, D. M., & Taramona Passaro, V. (2022). *La relación entre el uso de redes sociales y la procrastinación en universitarios* [Trabajo de suficiencia profesional para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología, Universidad de Lima]. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/15812>
- Rodríguez-Barboza, J. R. (2024). Inteligencia Emocional como Factor Determinante en el Rendimiento Académico en Estudiantes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 400–411. <https://doi.org/https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.496>
- Romero Peñafiel, P. T., Pérez Cruz, J. C., Correa Reina, M. J., & Larreta Narváez, E. A. (2025). Implementación de programas de aprendizaje socioemocional para desarrollar habilidades blandas en estudiantes de educación básica. *Revista InveCom*, 5(2), 1–12.

<https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.13334331>

- Ruales Jurado, R. E., Lucero Revelo, S. E., & Gómez Rosero, Á. H. (2022). La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa. *Fedumar Pedagogía y Educación*, 9(1), 64–73. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art-4>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez Aguirre, F. de M., Bayona Trujillo, G. M., Soria Pérez, Y. F., & Uribe Hernández, Y. C. (2020). Coaching Educativo Y Autorregulación En Estudiantes De Básica Regular. *Gestión I+D*, 5, 9–39.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Usán Supervía., P., & Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Actualidades En Psicología*, 32(125), 95. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 33–54. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>



Copyright: © 2026 Instituto Latinoamericano de Investigación y Desarrollo Social – ILADESA. Enviado para su publicación en acceso abierto bajo los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)