Inteligencia emocional como estrategia pedagógica para mejorar la convivencia y el aprendizaje en el aula

Emotional Intelligence as a Pedagogical Strategy to Improve Coexistence and Learning in the Classroom

Jeaneth Magali Gavilima Narváez[1], Jonathan Steeven Pavón Ávila[2], Johana Lisbeth Anrango Fernández[3], Maria Luzmila Otavalo Criollo[4], Luis Antonio Rosero Nuñez[5] y Mery Lucia Vaca Almeida[6]

[1]Ministerio de Educación, juanitoperez.pereira@upedu.edu.ec, https://orcid.org/0009-0009-8306-0087, Ecuador
[2]Ministerio de Educación, jonathansteevena@gmail.com, https://orcid.org/0009-0005-0561-2342, Ecuador
[3]Ministerio de Educación, johana.anrango@educacion.gob.ec, https://orcid.org/0009-0003-5789-6610, Ecuador
[4]Ministerio de Educación, Luzmila.otavalo@educacion.gob.ec, https://orcid.org/0009-0003-3668-5005, Ecuador
[5]Ministerio de Educación, luis.roseron@educacion.gob.ec, https://orcid.org/0009-0008-3521-9551, Ecuador
[6]Ministerio de Educación, mery.vaca@educacion.gob.ec, https://orcid.org/0009-0004-5374-8995X, Ecuador

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 01-09-2026
Revisado 25-09-2026
Aceptado 15-11-2026

Palabras Clave:

Inteligencia emocional
Convivencia escolar
Estrategia pedagógica
Aprendizaje
Competencias socioemocionales

RESUMEN

La convivencia escolar y el aprendizaje suelen abordarse como problemas separados, aunque la evidencia reciente sugiere que comparten un fundamento común en las competencias emocionales de estudiantes y docentes. Este artículo analiza, mediante una revisión teórica y documental de 24 fuentes académicas, en qué medida la inteligencia emocional puede utilizarse como estrategia pedagógica para mejorar la convivencia y el aprendizaje en el aula. Se examinan los fundamentos conceptuales del constructo, la evidencia de metaanálisis y revisiones sobre su relación con el rendimiento académico, los estudios sobre su vínculo con la convivencia y la resolución de conflictos, y el papel de la inteligencia emocional del docente y de las condiciones institucionales. Los resultados muestran que la asociación entre inteligencia emocional y rendimiento es positiva pero de magnitud pequeña a moderada, que los efectos más consistentes sobre la convivencia dependen del modelamiento del docente y de programas formativos sostenidos en el tiempo, y que buena parte de la literatura se apoya en diseños transversales y en instrumentos de autoinforme, lo que limita las inferencias causales. A partir de esta síntesis se propone una matriz que vincula las cuatro habilidades emocionales con estrategias pedagógicas concretas y un modelo de implementación en tres fases. Se concluye que la inteligencia emocional resulta una estrategia pedagógica prometedora, siempre que se aplique de manera sistemática, se evalúe con instrumentos adecuados y cuente con respaldo institucional.

Keywords:

Emotional intelligence
School coexistence
Pedagogical strategy
Learning
Socioemotional competencies

ABSTRACT

School coexistence and learning are often addressed as separate problems, although recent evidence suggests that they share a common foundation in the emotional competencies of students and teachers. Through a theoretical and documentary review of 24 academic sources, this article analyzes the extent to which emotional intelligence can be used as a pedagogical strategy to improve coexistence and learning in the classroom. The conceptual foundations of the construct, the evidence from meta-analyses and reviews on its relationship with academic performance, studies on its link with coexistence and conflict resolution, and the role of teacher emotional intelligence and institutional conditions are examined. The results show that the association between emotional intelligence and academic performance is positive but small to moderate, that the most consistent effects on coexistence depend on teacher modeling and on training programs sustained over time, and that much of the literature relies on cross-sectional designs and self-report instruments, which limits causal inference. Based on this synthesis, a matrix linking the four emotional abilities with concrete pedagogical strategies and a

three-phase implementation model are proposed. The article concludes that emotional intelligence is a promising pedagogical strategy, provided that it is applied systematically, assessed with adequate instruments, and supported institutionally.

INTRODUCCIÓN

Las aulas son, antes que espacios de transmisión de contenidos, espacios de relación. Cada jornada escolar implica que decenas de estudiantes y un docente gestionen emociones, expectativas, frustraciones y conflictos mientras intentan enseñar y aprender. Cuando esa dimensión emocional se descuida, sus consecuencias se perciben tanto en la convivencia —mediante conflictos, agresiones o desconexión— como en el aprendizaje, a través de la desmotivación y la dificultad para sostener la atención. Molina-Isaza y Nova-Herrera (2022) advierten que las falencias en la gestión de la convivencia pueden ocasionar trastornos en los propios procesos pedagógicos, lo que sugiere que convivencia y aprendizaje no son dimensiones independientes de la vida escolar.

El concepto de inteligencia emocional fue formalizado por Salovey y Mayer (1990), quienes la definieron como la capacidad de monitorear las emociones propias y ajenas, de discriminar entre ellas y de utilizar esa información para orientar el pensamiento y la acción. Posteriormente, Mayer et al. (2008) sistematizaron un modelo de habilidad compuesto por cuatro ramas: percibir emociones, utilizarlas para facilitar el pensamiento, comprenderlas y manejarlas. Este modelo convive con otras aproximaciones que entienden la inteligencia emocional como un rasgo de personalidad medido mediante escalas de autoinforme, una distinción que no es solo teórica: condiciona los instrumentos empleados y, con ello, los resultados que la investigación reporta (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2018; Valle-Navarro et al., 2025).

En el ámbito educativo, la inteligencia emocional se ha vinculado con dos grandes resultados. El primero es el rendimiento académico: un metaanálisis con más de 42 000 participantes encontró una asociación positiva de magnitud pequeña a moderada ($\rho = 0{,}20$) entre inteligencia emocional y desempeño académico (MacCann et al., 2020). El segundo es la convivencia escolar, entendida como la calidad de las relaciones y de la gestión de los conflictos en la comunidad educativa, sobre la cual existe una creciente producción en Iberoamérica (Molina-Isaza y Nova-Herrera, 2022; Cacnahuaray Chumpitaz y Matalinares Calvet, 2024; Guarnizo Ante et al., 2023). Sin embargo, estas dos líneas de investigación suelen presentarse por separado, y es menos frecuente que se las analice de manera conjunta desde la perspectiva de la inteligencia emocional como estrategia pedagógica deliberada, es decir, como una decisión de enseñanza y no solo como un atributo individual que el estudiante posee o no.

A ello se suma una discusión sobre la solidez de la evidencia. Revisiones recientes advierten que predominan los estudios transversales y de autoinforme, que las definiciones de convivencia varían considerablemente entre investigaciones y que los efectos observados dependen de variables institucionales como el apoyo recibido por el profesorado (Valle-Navarro et al., 2025). Una revisión del tema que pretenda orientar la práctica docente debe, por tanto, no solo exponer los beneficios atribuidos a la inteligencia emocional, sino también valorar con cautela hasta dónde llega la evidencia disponible y qué condiciones necesita una estrategia pedagógica de este tipo para funcionar.

En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo analizar, mediante una revisión teórica y documental, cómo la inteligencia emocional puede emplearse como estrategia pedagógica para mejorar la convivencia y el aprendizaje en el aula, y proponer, a partir de la evidencia revisada, una matriz que relacione las habilidades emocionales con estrategias de enseñanza concretas y un modelo de implementación por fases. Con ello se busca ofrecer a docentes y equipos directivos una síntesis organizada que permita pasar de la afirmación general de que las emociones importan en la escuela a decisiones pedagógicas específicas y fundamentadas.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este trabajo se desarrolló mediante una revisión teórica y documental, con un enfoque cualitativo y un alcance analítico-propositivo. El diseño es pertinente para el objetivo planteado, ya que el propósito no es medir la inteligencia emocional en una muestra de estudiantes, sino sistematizar el conocimiento disponible y traducirlo en una propuesta pedagógica fundamentada. La revisión no pretende ser exhaustiva en el sentido de una revisión sistemática con metaanálisis propio, sino integradora: busca articular líneas de evidencia que habitualmente se presentan por separado.

La búsqueda se realizó entre septiembre y octubre de 2026 en bases de datos y repositorios académicos (Redalyc, SciELO, Dialnet, PubMed y publicaciones indexadas de acceso abierto), utilizando los

descriptores «inteligencia emocional», «convivencia escolar», «clima de aula», «competencias socioemocionales», «rendimiento académico» e «inteligencia emocional docente», y sus equivalentes en inglés, combinados mediante los operadores booleanos AND y OR. Como criterios de inclusión se consideraron: (a) trabajos fundacionales sobre el constructo de inteligencia emocional; (b) metaanálisis y revisiones sobre su relación con el rendimiento académico o con programas de aprendizaje socioemocional; (c) estudios sobre su vínculo con la convivencia, los conflictos o el acoso escolar; y (d) estudios sobre la inteligencia emocional del docente y su formación, publicados en español o inglés, con revisión por pares y, cuando estuvo disponible, enlace DOI. Se excluyeron fuentes sin respaldo académico, documentos duplicados y trabajos que abordaran la inteligencia emocional exclusivamente en el ámbito laboral o clínico.

El proceso de selección se desarrolló en tres fases. En la fase de identificación se localizaron 112 registros a partir de las cadenas de búsqueda descritas. En la fase de cribado se eliminaron 26 documentos duplicados y 38 registros cuyo título o resumen no abordaba de manera directa la relación entre inteligencia emocional, convivencia o aprendizaje en contextos educativos. De los 48 documentos restantes, se evaluó la elegibilidad a texto completo, excluyendo 24 fuentes por no cumplir los criterios de rigor metodológico o de pertinencia temática. El proceso culminó con 24 fuentes incluidas en el análisis final.

Para el análisis de contenido se definieron cuatro categorías, elaboradas de manera deductiva a partir del objetivo planteado: (a) fundamentos conceptuales y medición de la inteligencia emocional; (b) evidencia sobre su relación con el aprendizaje y el rendimiento académico; (c) evidencia sobre su relación con la convivencia y la resolución de conflictos; y (d) inteligencia emocional del docente, formación y condiciones institucionales. Cada fuente fue leída de manera completa y codificada manualmente en una matriz de análisis, registrando además el tipo de diseño (metaanálisis, revisión, estudio empírico o trabajo teórico) y el instrumento de medición, cuando fue reportado, con el fin de ponderar el peso probatorio de cada hallazgo.

A partir de esta matriz se construyeron, en un segundo momento, las dos propuestas que se presentan en el apartado de resultados: una matriz que vincula las cuatro habilidades emocionales del modelo de Mayer et al. (2008) con sus efectos esperados sobre la convivencia y el aprendizaje y con estrategias pedagógicas concretas; y un modelo de implementación en tres fases. Ambas propuestas se elaboraron mediante un procedimiento de triangulación, contrastando cada estrategia o recomendación con al menos dos fuentes de respaldo independientes y priorizando, cuando estuvieron disponibles, las provenientes de metaanálisis o revisiones sistemáticas.

Al tratarse de un estudio documental que no involucra la participación directa de personas, no se requirió la intervención de un comité de ética institucional; se respetaron, no obstante, los derechos de autor de todas las fuentes consultadas, citándolas conforme a la normativa APA en su séptima versión. Como limitación metodológica cabe señalar que las propuestas elaboradas tienen un alcance conceptual y no fueron validadas empíricamente en un centro educativo concreto, por lo que deben entenderse como un marco orientador sujeto a contrastación en investigaciones posteriores.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de las 24 fuentes revisadas permite organizar los hallazgos en ocho ejes: el panorama general de las fuentes; los fundamentos conceptuales de la inteligencia emocional como constructo educativo; su relación con el aprendizaje; su relación con la convivencia; una matriz que vincula las habilidades emocionales con estrategias pedagógicas; el papel del docente como modelo y mediador; las condiciones institucionales y de formación; y un modelo de implementación en tres fases.

Panorama general de las fuentes analizadas

De las 24 fuentes incluidas, 6 corresponden a trabajos fundacionales, metaanálisis sobre aprendizaje socioemocional o revisiones sobre la medición del constructo; 5 abordan la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico; 4 se centran en su vínculo con la convivencia, los conflictos o el acoso escolar; y 9 estudian la inteligencia emocional del docente y su formación. La Tabla 3 resume esta distribución. Se observa que los estudios sobre convivencia son los menos numerosos y, en su mayoría, de carácter correlacional o de revisión, mientras que la evidencia agregada de mayor nivel —metaanálisis— se concentra en la relación con el rendimiento académico.

Tabla 3: Distribución de las fuentes analizadas según su foco (N = 24)

Foco de la fuente	N.º de fuentes	Ejemplos de autores
Fundamentos, medición y metaanálisis de aprendizaje socioemocional	6	Salovey y Mayer (1990); Durlak et al. (2011); MacCann et al. (2020)
Inteligencia emocional y rendimiento académico	5	Fontanillas-Moneo et al. (2022); Chávez-Martínez y Salazar-Jiménez (2024); Mongón-Vega et al. (2024)
Inteligencia emocional y convivencia escolar	4	Molina-Isaza y Nova-Herrera (2022); Guarnizo Ante et al. (2023); Cacnahuaray Chumpitaz y Matalinares Calvet (2024)
Inteligencia emocional docente y formación del profesorado	9	Valle-Navarro et al. (2025); Wang et al. (2023); Martínez-Saura et al. (2024)

Nota. Elaboración propia a partir de la codificación de las 24 fuentes incluidas en la revisión.

La inteligencia emocional como constructo educativo: habilidad o rasgo

El primer hallazgo transversal es que el término inteligencia emocional designa, en la literatura, constructos que no son equivalentes. Salovey y Mayer (1990) la concibieron como una capacidad de procesar información emocional, y Mayer et al. (2008) la desarrollaron como un modelo de habilidad con cuatro ramas: percepción, facilitación del pensamiento, comprensión y manejo de las emociones. Frente a este enfoque, otras aproximaciones la entienden como un rasgo evaluado mediante escalas de autoinforme. Valle-Navarro et al. (2025), en una revisión crítica de 45 estudios empíricos seleccionados de 1 248 registros, encuentran que los trabajos basados en el modelo de habilidad muestran mayor capacidad predictiva sobre indicadores de convivencia que aquellos que emplean medidas de rasgo, y que aproximadamente el 78 % de los estudios se apoya únicamente en cuestionarios de autoinforme.

Esta distinción tiene consecuencias prácticas para quien desee emplear la inteligencia emocional como estrategia pedagógica. Si se la concibe como habilidad, resulta coherente enseñarla y practicarla de manera deliberada, del mismo modo que se enseña cualquier otra competencia; si se la concibe como un rasgo estable, la estrategia se limita a identificar y acompañar a los estudiantes con menores puntuaciones. Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2018), en una revisión sistemática sobre instrumentos de evaluación, subrayan además la necesidad de elegir instrumentos adecuados al modelo teórico adoptado, mientras que Valle-Navarro et al. (2025) advierten que el uso de escalas internacionales sin una adaptación local rigurosa puede sesgar la interpretación de los resultados. La propuesta de este artículo se apoya, por ello, en el modelo de habilidad, por ser el que mejor se presta a una traducción en estrategias de enseñanza.

Inteligencia emocional y aprendizaje: lo que muestra la evidencia

La evidencia más sólida sobre la relación entre inteligencia emocional y aprendizaje proviene de metaanálisis. MacCann et al. (2020), con datos de 42 529 participantes procedentes de 158 publicaciones, estiman un efecto global de $\rho = 0{,}20$, más intenso para la inteligencia emocional medida como habilidad ($\rho = 0{,}24$) que para la medida mediante autoinforme ($\rho = 0{,}12$) o modelos mixtos ($\rho = 0{,}19$). Los autores proponen tres mecanismos que explicarían esta asociación: la regulación de las emociones académicas, la construcción de relaciones sociales en la escuela y el solapamiento entre los contenidos académicos y las habilidades emocionales. Subrayan, no obstante, que la evidencia no permite establecer la dirección causal de la relación.

Esta cautela es importante para no sobredimensionar el papel de la inteligencia emocional. Un coeficiente de 0,20 indica una asociación real pero modesta, lo que significa que la inteligencia emocional explica solo una parte de las diferencias de rendimiento entre estudiantes. Revisiones centradas en población adolescente, como la de Mongón-Vega et al. (2024) sobre 28 estudios publicados entre 2010 y 2024, y estudios como los de Fontanillas-Moneo et al. (2022) y Chávez-Martínez y Salazar-Jiménez (2024),

abordan esta relación en educación secundaria y derivan implicaciones para la práctica educativa, aunque comparten las limitaciones de diseño señaladas. Guzmán-Pozo et al. (2025) añaden que el clima escolar y la inteligencia emocional se asocian con el bienestar subjetivo y con la presencia de síntomas emocionales en la adolescencia, lo que sugiere que el efecto sobre el aprendizaje puede operar también a través del bienestar del estudiante.

Más relevante para una estrategia pedagógica es la evidencia sobre programas de enseñanza explícita. Durlak et al. (2011), en un metaanálisis de intervenciones escolares de aprendizaje socioemocional, reportan mejoras en las habilidades socioemocionales, las actitudes y la conducta de los estudiantes, junto con una mejora en el rendimiento académico equivalente a unos once puntos percentiles, resultado que MacCann et al. (2020) retoman en su análisis. Taylor et al. (2017) muestran, además, que estos efectos se mantienen en mediciones de seguimiento posteriores a la intervención. En conjunto, esta evidencia respalda la idea de que las habilidades emocionales pueden enseñarse y de que su enseñanza deliberada tiene efectos que trascienden el aula en la que se aplicó el programa. Reyes et al. (2012) complementan este cuadro al mostrar que el clima emocional positivo del aula se asocia con un mayor compromiso y logro académico del estudiantado.

Inteligencia emocional y convivencia: mecanismos y límites

En relación con la convivencia, la literatura revisada es más heterogénea. Molina-Isaza y Nova-Herrera (2022), en una revisión sobre la gestión de la convivencia escolar, señalan que esta implica la toma de decisiones, el diseño de actividades para mejorar las conductas, la vivencia de valores, las formas de relación entre los miembros de la comunidad y el establecimiento de estrategias que favorezcan el clima escolar, y plantean el desarrollo de la inteligencia emocional como una oportunidad para la resolución de conflictos. Estudios empíricos como los de Cacnahuaray Chumpitaz y Matalinares Calvet (2024), con estudiantes de primaria, y Guarnizo Ante et al. (2023), con estudiantes de educación media, analizan la relación entre inteligencia emocional, convivencia y resolución de conflictos, y Valenzuela-Aparicio et al. (2023) la examinan en relación con el acoso escolar en adolescentes.

Valle-Navarro et al. (2025) ofrecen la síntesis más detallada de los mecanismos mediante los cuales la inteligencia emocional incidiría sobre la convivencia. Según su revisión, las competencias de percepción y comprensión emocional del docente predicen climas de aula más positivos porque permiten detectar de forma temprana los problemas relacionales y evitar la escalada de los conflictos, mientras que la regulación emocional se asocia con estrategias de gestión del aula no punitivas. Valente et al. (2022) abordan esta misma línea al estudiar la regulación emocional del profesorado y su implicación en el manejo de los conflictos en clase. La convergencia entre estos trabajos sugiere que la inteligencia emocional actúa sobre la convivencia principalmente por dos vías: la capacidad de anticipar y desactivar tensiones, y la configuración de normas relacionales basadas en el respeto y la empatía.

Los mismos autores advierten, sin embargo, límites que conviene tener presentes. La convivencia se define de maneras muy distintas —unos estudios la miden por la frecuencia de conflictos y otros por la cohesión grupal—, lo que dificulta comparar resultados; predominan los diseños transversales, que no permiten inferir causalidad; y son escasos los estudios longitudinales o cualitativos que capten la dinámica real de las interacciones en el aula (Valle-Navarro et al., 2025). En consecuencia, la afirmación de que la inteligencia emocional mejora la convivencia cuenta con respaldo consistente en términos de asociación, pero su demostración causal sigue pendiente.

Una matriz que vincula habilidades emocionales con estrategias pedagógicas

A partir de la evidencia revisada se construyó la matriz de la Tabla 1, que relaciona cada una de las cuatro habilidades del modelo de Mayer et al. (2008) con su efecto esperado sobre la convivencia y el aprendizaje y con estrategias pedagógicas concretas. La matriz parte de la idea, respaldada por los metaanálisis de aprendizaje socioemocional, de que estas habilidades pueden enseñarse de manera explícita (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017), y de que los mecanismos propuestos por MacCann et al. (2020) —regulación de las emociones académicas y construcción de relaciones sociales— se traducen en prácticas de aula identificables.

Tabla 1: Matriz que vincula las habilidades emocionales con sus efectos esperados y con estrategias pedagógicas

Habilidad emocional (Mayer et al., 2008)	Efecto esperado sobre convivencia y aprendizaje	Estrategia pedagógica sugerida
Percibir emociones	Detección temprana de malestar y de conflictos incipientes; mayor sintonía entre docente y estudiantes	Rutinas de apertura de la clase para identificar el estado emocional del grupo; vocabulario emocional compartido
Utilizar las emociones para facilitar el pensamiento	Mayor compromiso con la tarea; aprovechamiento de las emociones en la selección y el ritmo de las actividades	Diseño de actividades que conecten el contenido con intereses y emociones del estudiantado; pausas activas
Comprender las emociones	Empatía y lectura de las causas de los conflictos; menor interpretación hostil de las conductas ajenas	Análisis de casos y dilemas; juego de roles; reflexión sobre causas y consecuencias de las emociones
Manejar las emociones	Regulación de la conducta; resolución no violenta de conflictos; persistencia ante la dificultad	Protocolos de mediación entre pares; técnicas de autorregulación; acuerdos de convivencia elaborados con el grupo

Nota. Elaboración propia a partir de Mayer et al. (2008), Durlak et al. (2011), MacCann et al. (2020) y Valle-Navarro et al. (2025).

El docente como modelo y mediador

Un hallazgo reiterado en la literatura es que la estrategia no depende solo del currículo socioemocional, sino del propio docente. Valle-Navarro et al. (2025) identifican el modelamiento de conductas prosociales como el mecanismo mejor documentado: los docentes que exhiben autocontrol emocional, empatía y comunicación consistente transmiten normas relacionales implícitas que el estudiantado internaliza progresivamente, un planteamiento coherente con lo señalado por Costa Rodríguez et al. (2021) sobre la importancia de la inteligencia emocional del profesorado para desarrollar la educación emocional. Burić y Frenzel (2020) y Wang et al. (2023) aportan evidencia sobre la regulación emocional del docente y su relación con las estrategias de enseñanza y con el compromiso del estudiantado, y Savina et al. (2025) proponen un modelo conceptual de la competencia emocional docente que articula estas dimensiones.

Kanbur y Kirikkaleli (2023) estudian de manera específica la interacción entre la inteligencia emocional del profesorado y la gestión del aula, mientras que Pi et al. (2022) destacan, en su editorial, el papel de las emociones docentes en los resultados del estudiantado desde la perspectiva de las emociones interpersonales. Estos trabajos convergen en una idea relevante para el diseño de la estrategia: enseñar inteligencia emocional sin que el docente la practique en su propia conducta tiene escaso poder formativo, de modo que el desarrollo profesional del profesorado es una condición, y no un complemento, de la estrategia.

Condiciones institucionales y formación del profesorado

La eficacia de la estrategia depende también del contexto institucional. Valle-Navarro et al. (2025) encuentran que el apoyo institucional actúa como variable moderadora: en contextos donde el profesorado recibe formación continua y acompañamiento psicoemocional, la inteligencia emocional muestra efectos más claros sobre la convivencia, mientras que la sobrecarga administrativa y lectiva reduce las oportunidades para aplicar lo aprendido. Respecto de la formación, señalan que los efectos son más sustanciales cuando los programas se extienden al menos seis meses e incorporan mentoría y observación entre pares, y que las intervenciones puntuales muestran impactos limitados y efímeros.

Martínez-Saura et al. (2024), en una revisión sistemática sobre programas de formación emocional inicial y permanente para docentes de Educación Infantil y Primaria, respaldan la necesidad de incorporar esta formación de manera sostenida a lo largo de la carrera profesional. En conjunto, la evidencia sugiere que incorporar un módulo aislado de inteligencia emocional en la formación inicial no es suficiente; se requiere una política de formación continua que acompañe al docente en su contexto real de trabajo y que reconozca el tiempo necesario para la planificación y la reflexión pedagógica.

Un modelo de implementación en tres fases

Integrando los hallazgos anteriores, se propone un modelo de implementación en tres fases, sintetizado en la Tabla 2. La primera fase, de diagnóstico y preparación, busca establecer una línea base de la convivencia y de las competencias emocionales y formar al equipo docente, de acuerdo con la evidencia sobre la necesidad de una formación previa y sostenida. La segunda fase corresponde a la aplicación sistemática de las estrategias en el aula, integradas en las distintas asignaturas y no relegadas a una hora aislada de tutoría. La tercera fase, de seguimiento y mejora, incorpora la evaluación con instrumentos coherentes con el modelo adoptado y mecanismos de mentoría y observación entre pares, de modo que la estrategia se ajuste a partir de la experiencia.

Tabla 2: Modelo de implementación de la inteligencia emocional como estrategia pedagógica en tres fases

Fase	Acciones principales	Indicadores de seguimiento
1. Diagnóstico y preparación	Evaluar el clima de aula y las competencias emocionales de partida; formar al equipo docente; acordar un marco común	Línea base de convivencia; participación docente en la formación; acuerdos de convivencia consensuados
2. Implementación en el aula	Aplicar las estrategias de la Tabla 1 de manera regular e integrada en las asignaturas; modelamiento docente; mediación entre pares	Frecuencia de aplicación de rutinas; registro de conflictos y su forma de resolución; compromiso observado en clase
3. Seguimiento y mejora	Evaluar con instrumentos adecuados al modelo de habilidad; mentoría y observación entre pares; ajustar la estrategia	Cambios respecto de la línea base; percepción de estudiantes y docentes; continuidad de la formación

Nota. Elaboración propia a partir de las 24 fuentes analizadas.

Este modelo recoge, además, dos advertencias de la literatura. La primera es que la estrategia no debe depender de la iniciativa de docentes individuales, sino contar con respaldo institucional que garantice tiempo y acompañamiento (Valle-Navarro et al., 2025). La segunda es que su evaluación debe evitar apoyarse exclusivamente en autoinformes, privilegiando, cuando sea posible, medidas de habilidad, observación de aula y la perspectiva del estudiantado, con el fin de reducir los sesgos que la literatura describe en los instrumentos de autopercepción.

Como toda revisión teórica y documental, este trabajo presenta limitaciones. En primer lugar, buena parte de la evidencia sobre convivencia procede de estudios correlacionales y de autoinforme, por lo que las relaciones descritas deben interpretarse como asociaciones y no como efectos causales demostrados. En segundo lugar, la evidencia de mayor nivel —los metaanálisis— se refiere sobre todo a rendimiento académico y a programas de aprendizaje socioemocional en general, no a la inteligencia emocional como estrategia pedagógica en el sentido específico propuesto aquí. En tercer lugar, la matriz y el modelo por fases son construcciones conceptuales derivadas de la literatura y no fueron validados en un centro educativo. Se recomienda que futuras investigaciones los sometan a estudios cuasiexperimentales o de

investigación-acción con seguimiento longitudinal y con medidas que no dependan únicamente del autoinforme.

CONCLUSIÓN

La revisión realizada muestra que la inteligencia emocional constituye una estrategia pedagógica fundamentada para atender, de manera conjunta, la convivencia y el aprendizaje en el aula, siempre que se la conciba como una habilidad que puede enseñarse y no únicamente como un rasgo que el estudiante posee. La evidencia agregada indica una asociación positiva de magnitud pequeña a moderada con el rendimiento académico (MacCann et al., 2020) y respalda que los programas de aprendizaje socioemocional mejoran tanto las habilidades emocionales como el desempeño escolar (Durlak et al., 2011).

Respecto de la convivencia, los estudios revisados coinciden en señalar que la inteligencia emocional actúa principalmente a través de la detección temprana de los conflictos, la regulación emocional y el modelamiento de conductas prosociales por parte del docente. Sin embargo, la solidez de esta evidencia es menor que la disponible para el rendimiento: predominan los diseños transversales y los instrumentos de autoinforme, y la demostración de efectos causales sobre la convivencia continúa pendiente (Valle-Navarro et al., 2025). Reconocer esta diferencia es necesario para no sobredimensionar lo que la estrategia puede prometer.

Como aporte de este trabajo se propuso una matriz que vincula las cuatro habilidades emocionales con sus efectos esperados y con estrategias pedagógicas concretas, y un modelo de implementación en tres fases —diagnóstico y preparación, implementación en el aula, y seguimiento y mejora—. Ambas propuestas traducen la evidencia disponible en decisiones de enseñanza, y pueden servir de punto de partida para que los equipos docentes diseñen planes adaptados a su contexto, sin que ello implique que hayan sido validadas empíricamente.

De la revisión se derivan tres orientaciones para la práctica. Primero, la formación del profesorado en inteligencia emocional debe ser sostenida en el tiempo e incorporar mentoría y observación entre pares, pues las intervenciones puntuales muestran efectos limitados. Segundo, las instituciones deben garantizar tiempo, acompañamiento y condiciones laborales que permitan al docente aplicar lo aprendido, ya que el apoyo institucional modera el efecto de la estrategia. Tercero, la evaluación de la estrategia debería apoyarse en instrumentos coherentes con el modelo de habilidad y no limitarse a la autopercepción de docentes y estudiantes.

Finalmente, se reitera que este trabajo tiene un alcance teórico y documental, por lo que sus conclusiones constituyen un marco orientador y no una comprobación empírica. Se recomienda que futuras investigaciones evalúen la matriz y el modelo propuestos mediante estudios cuasiexperimentales, investigación-acción y diseños longitudinales, con medidas de habilidad y observación de aula, y que atiendan especialmente a contextos con condiciones institucionales diversas, con el fin de precisar en qué circunstancias y con qué intensidad la inteligencia emocional contribuye a mejorar la convivencia y el aprendizaje.

REFERENCIAS

Burić, I., & Frenzel, A. C. (2020). Teacher emotional labour, instructional strategies, and students' academic engagement: A multilevel analysis. Teachers and Teaching, 27(5), 335-352. https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740194

Cacnahuaray Chumpitaz, R., & Matalinares Calvet, M. L. (2024). Relación entre la inteligencia emocional y la convivencia escolar en estudiantes de educación primaria: un estudio a través de los inventarios BarOn ICE y ECE. Universidad, Ciencia y Tecnología, 28(125), 78-87. https://doi.org/10.47460/uct.v28i125.857

Chávez-Martínez, A. L., & Salazar-Jiménez, J. G. (2024). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes: aportes para la práctica educativa. RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 8(1), 145-165. https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp145-165

Costa Rodríguez, C., Palma Leal, X., & Salgado Farías, C. (2021). Emotionally intelligent teachers: Importance of emotional intelligence for application of emotional education in pedagogical work. Estudios Pedagógicos, 47(1), 219-233. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

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

Guarnizo Ante, F. J., Portela Huertas, M. C., & Vera Suárez, J. D. (2023). Relación entre inteligencia emocional y la resolución de conflictos en estudiantes de educación media. Warisata. Revista de Educación, 5(15), 8-21. https://doi.org/10.61287/warisata.v5i15.7

Guzmán-Pozo, C., Schoeps, K., Montoya-Castilla, I., & Gil-Gómez, J.-A. (2025). Impacto de la inteligencia emocional y del clima escolar sobre el bienestar subjetivo y los síntomas emocionales en la adolescencia. Estudios sobre Educación, 49, 59-77. https://doi.org/10.15581/004.49.003

Kanbur, O., & Kirikkaleli, N. (2023). Interaction between teachers' emotional intelligence and classroom management. Perspectives in Education, 41(2), 3-15. https://doi.org/10.38140/pie.v41i2.6847

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 146(2), 150-186. https://doi.org/10.1037/bul0000219

Martínez-Saura, H. F., Calderón, A., & Sánchez López, M. C. (2024). Programas de formación emocional inicial y permanente para docentes de Educación Infantil y Primaria: una revisión sistemática. Revista Complutense de Educación, 35(1), 21-32. https://doi.org/10.5209/rced.82389

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? American Psychologist, 63(6), 503-517. https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503

Molina-Isaza, L., & Nova-Herrera, A. J. (2022). La inteligencia emocional, una oportunidad para la gestión de la convivencia escolar. Praxis, 18(1), 15-32. https://doi.org/10.21676/23897856.3878

Mongón-Vega, A. M., Hernández-Silva, S. G., Dalgo-Rovayo, J. E., & López-Sánchez, A. M. (2024). Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes. Space Scientific Journal of Multidisciplinary, 2(3), 14-27. https://doi.org/10.63618/omd/ssjm/v2/n3/32

Pi, Z., Yang, H. H., Chen, W., Hu, X., & Li, X. (2022). Editorial: The role of teachers' emotions in students' outcomes: From the perspective of interpersonal emotions. Frontiers in Psychology, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1075110

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. Journal of Educational Psychology, 104(3), 700-712. https://doi.org/10.1037/a0027268

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-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. Perspectiva Educacional, 57(2). https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.712

Savina, E., Fulton, C., & Beaton, C. (2025). Teacher emotional competence: A conceptual model. Educational Psychology Review, 37, 40. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10018-2

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

Valente, S., Lourenço, A. A., Dominguez-Lara, S., Derakhshan, A., Németh, Z., & Almeida, L. S. (2022). Teachers' emotion regulation: Implications for classroom conflict management. Australian Journal of Teacher Education, 47(8). https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n8.2

Valenzuela-Aparicio, Y. P., Olivares-Sandoval, S. K., Figueroa-Ferrer, E. M., Carrillo-Sierra, S. M., & Hernández-Lalinde, J. (2023). Relación de la inteligencia emocional y acoso escolar en adolescentes. Revista Electrónica Educare, 27(1), 470-486. https://doi.org/10.15359/ree.27-1.15859

Valle-Navarro, C. E., Esteves-Fajardo, Z. I., & Garces-Garces, N. N. (2025). Inteligencia emocional docente y convivencia áulica. Una revisión crítica sistemática. Noesis, 7(14). https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i14.546

Wang, H., Burić, I., Chang, M.-L., & Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. Social Psychology of Education, 26, 1651-1696. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1