



**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CLIMA ESCOLAR EN EL NIVEL
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND SCHOLAR WEATHER IN
PRIMARY EDUCATION

**Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller
en Educación**

Autores

Ytalo Wilmer Alcazar Quirica
<https://orcid.org/0000-0003-2102-5744>

Elizabeth Cristina Roman Ibañez
<https://orcid.org/0009-0003-8263-9616>

Asesor

María Fernanda Saavedra Pelaes
<https://orcid.org/0000-0002-5152-693X>

Lima, agosto, 2025

Trabajo de Investigación_Alcazar_Román2

5%
Textos sospechosos



5% Similitudes
0% similitudes entre comillas
< 1% entre las fuentes mencionadas
0% Idiomas no reconocidos
2% Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)

Nombre del documento: Trabajo de Investigación_Alcazar_Román2.docx
ID del documento: a07315a39124790442eac171d1a5e2b344eb6cb1
Tamaño del documento original: 3,01 MB

Depositante: MARIA FERNANDA SAAVEDRA PELAES
Fecha de depósito: 10/8/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 10/8/2025

Número de palabras: 11.637
Número de caracteres: 86.417

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	dialnet.unirioja.es https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/9787193.pdf#:~:text=En resumen, el artículo subr... 4 fuentes similares	2%		Palabras idénticas: 2% (226 palabras)
2	hdl.handle.net Inteligencia emocional y afrontamiento al estr?s en estudiantes ... https://hdl.handle.net/20.500.14138/8272 2 fuentes similares	2%		Palabras idénticas: 2% (187 palabras)
3	doi.org https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.23.35.2023.98-119 1 fuente similar	1%		Palabras idénticas: 1% (177 palabras)
4	www.redalyc.org Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación concep... https://www.redalyc.org/journal/2430/243058940007/ 2 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (85 palabras)
5	repositorio.ucv.edu.pe https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/155653/Rios_MEE-SD.pdf?seq... 2 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (89 palabras)

DEDICATORIA

Dedico esta monografía al Dios, quien me dio la vida; a mi amada esposa y a mis hijas que siempre me motivan a seguir sirviendo.

Ytalo Alcázar Quirica

A Dios, fuente inagotable de fortaleza, guía y sabiduría. Gracias por iluminar mi camino y darme la perseverancia. A mi querida familia, por su amor incondicional y su apoyo en cada paso de mi vida.

Elizabeth Cristina Román Ibañez

RESUMEN

La presente investigación aborda el problema de la mediación entre las variables “inteligencia emocional” y “clima escolar” en el contexto del nivel de educación primaria; para ello, se formuló la pregunta: ¿Existe relación entre la inteligencia emocional y el clima escolar en el nivel de educación primaria? La investigación fue documental de tipo descriptiva; se explicó teóricamente y de forma sistematizada la revisión de textos, tesis y revistas indexadas que involucraron las variables estudiadas. Se emplearon fuentes de las páginas Scielo, Research, Dialnet y repositorios de universidades. Respecto a la inteligencia emocional y el clima escolar, se presentaron definiciones, modelos teóricos, características y las dimensiones que las conforman. Desde la perspectiva empírica, se presentaron estudios que detallaron la mediación entre la inteligencia emocional y el clima escolar en el contexto educativo. Los resultados señalan que la inteligencia emocional juega un papel elemental en el establecimiento, el mantenimiento, la calidad y la habilidad en la percepción, comprensión y regulación de emociones propias y ajenas, promoviendo las características psicosociales determinadas por factores estructurales, personales y funcionales del clima escolar. El estudio relaciona teóricamente la asociación entre la inteligencia emocional y el clima escolar, y establece los beneficios del funcionamiento de ambas variables en el contexto escolar.

Palabras clave: inteligencia emocional; clima escolar; estudiantes; clima escolar positivo; clima escolar negativo.

ABSTRACT

This research addresses the problem of the mediation of emotional intelligence variables with the school climate variable in the context of primary education, asking the question: Is there a relationship between emotional intelligence and school climate at the primary education level? The research was descriptive and documentary, explaining theoretically and systematically the review of texts, theses, and indexed journals that involved the variables studied. The types of sources used were Scielo, Research, Dialnet, and university repositories. Regarding emotional intelligence and school climate, it involved definitions, theoretical models, characteristics of each, and the dimensions that comprise it. From an empirical perspective, studies are presented that detail the mediation between emotional intelligence and school climate in the educational context. The results indicate that emotional intelligence plays a fundamental role in the establishment, maintenance, quality, and skill in the perception, understanding, and regulation of one's own and others' emotions, promoting the psychosocial characteristics determined by structural, personal, and functional factors of the school climate. The study answered the research question by determining the relationship between emotional intelligence and school climate, suggesting that fostering it can have substantial benefits for student and institutional development by supporting academic and personal growth, highlighting the need for educational reforms that integrate these concepts in a more structured and effective manner.

Keywords: emotional intelligence; school climate; students; positive school climate; negative school climate.

ÍNDICE

DEDICATORIA	3
RESUMEN	4
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: INTELIGENCIA EMOCIONAL	12
1.1. Definición de inteligencia emocional	12
1.2. Modelos teóricos de inteligencia emocional.....	13
1.2.1. Modelo de Goleman.....	13
1.2.2. Modelo de Mayer y Salovey.....	14
1.2.3. Modelo de inteligencia no cognitiva de Bar On	16
1.3. Dimensiones de la inteligencia emocional.....	18
1.3.1. Atención emocional	18
1.3.2. Claridad emocional	18
1.3.3. Regulación emocional.....	18
1.4. Características de la inteligencia emocional.....	19
1.5. Educación de la inteligencia emocional en la escuela primaria.....	20
CAPÍTULO II: CLIMA ESCOLAR.....	26
2.1. Definición de clima escolar	26
2.2. Modelos teóricos de clima escolar.....	26
2.2.1. Modelo del Clima Escolar Positivo	26
2.2.2. Modelo del Apego	26
2.2.3. Modelo Sociocultural.....	27
2.2.4. Modelo Ecológico del Desarrollo	28
2.3. Tipos de clima escolar	28
2.3.1. Clima escolar positivo	28
2.3.2. Clima escolar negativo.....	29
2.3.3. Clima escolar negligente.....	30
2.3.4. Clima cohesionado.....	30
2.3.5. Clima escolar autoritario.....	30
2.3.6. Microclimas escolares.....	30

2.4. Dimensiones del clima escolar	31
2.4.1. Relaciones interpersonales.....	31
2.4.2. Autorrealización.....	31
2.4.3. Estabilidad emocional.....	32
2.4.4. Cambio de actitudes.....	32
2.5. Factores que inciden en la formación del clima escolar	32
2.6. Relación entre inteligencia emocional y clima escolar.....	33
CONCLUSIONES.....	35
REFERENCIAS	37

INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional se considera un factor importante para el desarrollo del clima escolar, ya que su interacción positiva promueve el fortalecimiento en los canales de bienestar y relaciones interpersonales, lo que facilita conductas que permiten a los escolares adaptarse y desarrollarse en el contexto escolar, de manera personal y colectiva (Castro Cabrera y Cortés Polania, 2023).

La problemática de las emociones en los escolares se evidencia en reportes internacionales, donde el 74 % de escolares presentan problemas en la conducta y una baja autoestima, lo cual está asociado a una escasez de uso de la inteligencia emocional (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2019).

Por otro lado, a nivel mundial, uno de cada seis niños de 9 años es maltratado en sus hogares; en consecuencia, estos infantes manifiestan comportamientos de temor en la escuela y presentan problemas de gestión de emociones, lo que se evidencia en sus comportamientos agresivos. Mientras tanto, los niños de 10 años muestran problemas emocionales severos, comportamientos agresivos y un bajo nivel de control de las emociones en la escuela (Organización Mundial de la Salud, 2020).

Por otra parte, en un estudio en 144 países y territorios de todas las regiones del mundo, se observó que uno de cada tres estudiantes, es decir, el 32 %, ha sido intimidado por sus compañeros en la escuela al menos una vez en el mes; sumado a ello, una proporción similar se ha visto afectada por la violencia física. Lo mencionado demuestra la poca regulación emocional de los menores (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura, 2023).

A nivel latinoamericano, un estudio realizado por la organización Save the Children expuso que, en 46 países, el 83 % de los niños presentaron pensamientos y emociones negativas durante la época de crisis sanitaria, lo que afectó su autoconfianza (Ministerio de Educación [Minedu], 2021). En el Perú, los resultados de la evaluación de la afectación a la adaptación en el entorno social revelaron que el 34 % de los estudiantes de tercer grado de primaria a nivel nacional ha tenido algún problema de conducta de manera reiterada, lo que confirma problemas de autorregulación de sus emociones (Minedu, 2021).

Respecto al clima escolar, existen limitados estudios que reportan datos con cifras sobre problemas de clima escolar. Pese a ello, una investigación efectuada en España reportó que tanto la sociedad como el sistema educativo deben asumir el desafío de optimizar los ambientes escolares, de modo que se promuevan ambientes positivos y acogedores, ya que un ambiente desfavorable resulta en problemas escolares (Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, 2019).

En Latinoamérica, específicamente, en Chile, los climas escolares tóxicos generan estilos de interacción agresivos, tal y como se observa en las situaciones de hostigamiento o acoso escolar, las cuales son una preocupación central del sistema educativo chileno por su magnitud y por los efectos dañinos que genera sobre el 37 % del estudiantado (Izquierdo y Ugarte, 2023). En Colombia, el 19.1 % del estudiantado indicó sentirse moderadamente inseguro e intranquilo, lo que trajo como consecuencia la alteración del clima en la escuela. Por otro lado, 23 % de escolares no mantiene agradables relaciones interpersonales con los compañeros, lo que produce desmotivación en el aprendizaje (Mardones Soto, 2023).

En el Perú, respecto al clima escolar, se ha mencionado que la institución es responsable de garantizar una armoniosa convivencia basada en el respeto y la aceptación con sus pares y la comunidad educativa en general (Minedu, 2022). Sin embargo, en las instituciones educativas se han reportado comportamientos de desobediencia, acoso escolar, adicción a las redes sociales, falta de aseo y procrastinación en los estudiantes. A ello se le suma que profesores y escolares no logran gestionar adecuadamente las habilidades emocionales, lo que afecta directamente al clima escolar y dificulta el manejo de ambas variables y su dinámica durante el proceso educativo (Minedu, 2022).

Cabe destacar la importancia que tiene para el escolar sentirse acogido en la escuela y las aulas; esto debido a los sentimientos y el estado de ánimo que se producen cuando se desarrolla una buena relación con sus compañeros y maestros, pues proyecta emociones positivas y controla las negativas. Además, son relevantes los aspectos relacionados con la sensación de pertenencia, agrado y tranquilidad que encuentran los estudiantes en la escuela y la relación con sus pares mediante la vivencia de un clima escolar favorable.

Con base en lo expuesto, la monografía se sostiene en la premisa de que la inteligencia emocional contribuye al clima escolar en el nivel de educación primaria. Así también, responde a la siguiente interrogante: ¿En qué forma la inteligencia emocional se

relaciona teórica y empíricamente con el clima escolar en el nivel de educación primaria? Teniendo en cuenta el problema planteado, el objetivo general del estudio es establecer la forma en que la inteligencia emocional se relaciona con el clima escolar en el nivel de educación primaria. Los objetivos específicos son: presentar y desarrollar teóricamente la variable “inteligencia emocional”; presentar y desarrollar la variable “clima escolar”; y exponer la relación entre la inteligencia emocional y el clima escolar.

La justificación de la realización del estudio se centra en la necesidad de brindar información relevante sobre la inteligencia emocional, considerada un elemento crucial en la sociedad actual, pues desempeña un papel significativo en la adaptación a las transformaciones sociales, el bienestar individual y las relaciones interpersonales, lo que es esencial para enfrentar los desafíos de los escolares en su accionar educativo cotidiano. En tal sentido, se vuelve fundamental que los escolares desarrollen la capacidad de reconocer sus propias emociones y las de los demás, así como gestionarlas eficazmente en diversas situaciones que se susciten en la escuela, asumiendo el rol de mediador del clima escolar en función a la percepción que tienen los propios escolares sobre su entorno y experiencia en el sistema escolar.

Desde una perspectiva teórica, el estudio ayuda a entender cómo se comportan las variables “inteligencia emocional” y “clima escolar”, considerando las diversas teorías existentes, las definiciones sobre la base empírica realizada por diversos investigadores y los modelos teóricos que los delinear. A través del trabajo documental, se profundiza en el estudio de ambas variables, ya que son componentes clave para el desarrollo integral de los estudiantes.

En su relevancia metodológica, en el análisis de los datos, concebido como la revisión y síntesis de los hallazgos de los estudios seleccionados, se destaca la asociación entre las variables estudiadas en escolares, a fin de obtener una visión integral de las variables y su trascendencia en la realidad educativa.

En cuanto a la relevancia práctica, permite obtener información para la comunidad educativa, lo que fortalece la estructura del conocimiento y optimiza la productividad y la gestión educativa, tomando en cuenta la inteligencia emocional y el clima escolar como componentes esenciales para el trabajo docente y la gestión de directivos y padres de familia. De esta forma, ayuda a solucionar diversos problemas que se presentan en la

comunidad educativa, debido a los limitados conocimientos sobre la cohesión entre ambas variables, y contribuye a la calidad de vida adecuada a nivel personal, educativo y familiar.

Pedagógicamente, los hallazgos permiten la implementación y sistematización de programas de desarrollo de las habilidades emocionales, así como herramientas de gestión emocional a escolares como a los diferentes miembros de la comunidad educativa, con el objetivo de fomentar un clima escolar positivo.

En suma, la contribución del estudio sobre las variables radica en evidenciar la necesidad del desarrollo y manejo emocional, y su mejora, dado que, si no es practicado correctamente, perjudicará su propio avance. Los profesores aseveran que, si se trabaja de forma responsable y sostenida, la inteligencia emocional puede llegar a alcanzar niveles comportamentales positivos que ayudarán a que los estudiantes eleven su propia identidad, acepten su personalidad y potencien sus interacciones.

CAPÍTULO I: INTELIGENCIA EMOCIONAL

1.1. Definición de inteligencia emocional

La inteligencia emocional puede entenderse como aquellas experiencias y vivencias emocionales de los sujetos que generan creencias respecto al manejo de las emociones (González et al., 2020). También es señalada como aquellos rasgos comportamentales basados en la percepción, evaluación, comprensión, expresión y regulación de las emociones, que producen equilibrio en los patrones de comportamiento (Arias-Chávez et al., 2020).

Estos rasgos y creencias se basan en un conjunto de habilidades propias que cumplen la función del procesamiento de la información emocional, lo que permite el reconocimiento de estados emocionales propios y de los demás, con la finalidad de mantener adecuadas relaciones interpersonales en el contexto social; ello implica la capacidad de gestionar y regular las emociones (Muquis Tituaña, 2022). Por otro lado, se indica que es la forma en que se gestionan las emociones para propiciar que la convivencia y el entendimiento en la sociedad sean los mejores posibles (López-Noguero et al., 2023).

Asimismo, es definida como la capacidad de entender las señales que les envían sus emociones. De cierta manera, al prestar atención a lo que sienten, pueden descubrir las causas subyacentes de esas emociones. A partir de este conocimiento, pueden desarrollar habilidades para manejar sus emociones de forma saludable y producir comportamientos positivos y adaptativos (Campuzano-Ocampo et al., 2024).

Las diferentes definiciones de inteligencia emocional tienen en común la acción de habilidades para procesar la información emocional, con el propósito de que los escolares puedan usar y gestionar emociones en el contexto escolar y familiar. A continuación, se exponen los diferentes modelos teóricos que explican la fuente del constructo inteligencia emocional.

1.2. Modelos teóricos sobre la inteligencia emocional

1.2.1. Modelo de Goleman

Este modelo refiere que determinadas competencias facilitan el manejo de las propias emociones y la comprensión de las de los demás. Esto implica que las personas poseen las competencias necesarias para el manejo adecuado de las emociones personales, puesto que, al interactuar socialmente, se pueden comprender las emociones de otras personas, a fin de lograr la empatía (Goleman, 1995).

Este modelo propone una teoría donde se incluyen procesos cognitivos, los cuales se encargan de procesar toda la información del medio ambiente, y procesos no cognitivos, en los cuales se caracterizan a las emociones como estados afectivos, pues tienen una función adaptativa de acuerdo con el contexto donde los individuos se desenvuelven (Ahnadpanah et al., 2016). Goleman presentó estrategias y técnicas para el autoconocimiento y la percepción consciente de las emociones (Campos Medina, 2024). El modelo plantea cinco dimensiones:

- Autoconciencia emocional: Se refiere al conocimiento de las emociones personales, por lo que se establece como la capacidad de autorreconocimiento de emociones y sensaciones que están asociadas y que, al ser reconocidas, es posible reconocer sus causas y consecuencias al momento de emitirlas (Fernández-Martínez y Montero-García, 2016). Es necesario indicar que los problemas en la comunicación alteran interacciones sociales, siendo importante que los menores identifiquen y transmitan las emociones propias (Bello-Dávila et al., 2010).
- Autocontrol emocional: Se refiere a autorregular emociones y sentimientos, lo cual implica la capacidad de regularizar conscientemente la emisión de las propias emociones en el contexto donde se desenvuelve (Cobos-Sanchez et al., 2017). Por otro lado, es importante el manejo inadecuado de las emociones perturbadoras, como la ira y la tristeza, pues interfieren en el rendimiento académico y el bienestar personal (Bello-Dávila et al., 2010).
- Empatía: Implica la capacidad de interpretar las señales emocionales de los demás. Ello involucra que la persona sea capaz de sentir lo que otras personas sienten, de modo que se logre comprender aquellas sensaciones de las vivencias

de otras personas (Acevedo Muriel y Murcia Rubiano, 2017). Por ejemplo, los niños rechazados no logran leer las emociones de los otros (Bello-Dávila et al., 2010).

- Relaciones interpersonales: Indican la forma de relacionarse en un sistema armónico de emociones positivas. Además, es el medio básico en el proceso interactivo social, el cual se construye sobre el desarrollo de la comunicación y de las habilidades sociales (Esnaola et al., 2017). Aquellos niños con problemas comunicacionales no logran transmitir sus necesidades emocionales.
- Automotivación: Es la capacidad de ejercer la motivación propia mediante la perseverancia y el empeño, a pesar de las posibles frustraciones. De este modo, se logran controlar los impulsos, se regulan los propios estados de ánimo y se evita que la angustia interfiera en las facultades racionales y en la capacidad de empatizar y confiar en los demás, a partir del ordenamiento de las emociones al servicio de un objetivo (Fernández-Martínez y Montero-García, 2016). Menores altamente motivados asumen expectativas de éxito y proyectan metas elevadas (Bello-Dávila et al., 2010).

Desde esta perspectiva, la promoción de la gestión de las propias emociones en el contexto educativo conlleva a que los estudiantes desarrollen de manera consciente el reconocimiento de sus reacciones y sentimientos para adaptarse mejor al mundo social, mantener una comunicación eficaz, poseer motivación personal, lograr resolver conflictos y ser empáticos, de tal manera que se torne en garantía de su felicidad futura (Carrillo Cordelia Estévez y Gómez Medina, 2018).

1.2.2. Modelo de Mayer y Salovey

Este modelo es denominado de las cuatro ramas o de las habilidades. Fue desarrollado por Mayer y Salovey (1997), quienes detallaron que los procesos psicológicos evolucionan en diferentes fases. En la primera fase, surge la percepción e identificación emocional; en la segunda, se genera el proceso de asimilación de emociones en el pensamiento; en la tercera, se desarrolla el razonamiento de emociones; y, en la cuarta, se encuentra la regulación de las emociones, lo que produce crecimiento personal. Desde esta perspectiva, los autores consideran la inteligencia emocional como la capacidad de procesar información emocional y, a su vez, emplear las emociones como medio para mejorar los pensamientos (Guil et al., 2018).

Para los autores, existen cuatro habilidades en la inteligencia emocional:

- Percepción, valoración y expresión de la emoción: Es el nivel básico que se refiere a la habilidad simple de percibir y expresar la emoción. Caracterizada por la identificación de las emociones y el contenido emocional, reconoce los propios sentimientos y los de otros, evalúa y expresa emociones según el contexto, y logra la sensibilidad para detectar expresiones falsas o manipuladas (Mayer y Salovey, 1997).
- Facilitación emocional del pensamiento: Se refiere a la acción de la emoción sobre la inteligencia, donde la emoción moldea el pensamiento, por lo que sirve para dirigir nuestra atención a una información importante. Las emociones pueden ser generadas, sentidas, manipuladas y examinadas con el fin de ser mejor entendidas en la ayuda de la toma de una decisión. Además, la emoción puede ayudar a encontrar múltiples perspectivas en el desarrollo más complejo de nuestros pensamientos, y los estados emocionales permiten diferenciar problemas específicos para facilitar un razonamiento y la creatividad (Mayer y Salovey, 1997).
- Comprender y analizar las emociones: Es emplear el conocimiento emocional. Se relaciona con la capacidad para comprender emociones y usar el conocimiento emocional. Una de sus características es etiquetar emociones que se relacionan desde temprana edad, es decir, la persona encuentra semejanzas y diferencias entre gustar y amar, entre el enojo y la ira, etc. Es la habilidad para interpretar el significado de las emociones; por ejemplo, la ira se vincula con el sentido de injusticia, el miedo, la amenaza, la tristeza, la pérdida de algo, etc. (Castellanos Sotelo et al., 2019). Se inicia desde temprana edad y continua a lo largo de la vida; es la habilidad para comprender sentimientos complejos, simultáneos y contradictorios, y para reconocer el paso entre las emociones, tal como el tránsito de la ira a la felicidad o la vergüenza; para ello, se razona sobre sobre la intensidad y el progreso de los sentimientos en las relaciones interpersonales (Mayer et al., 2000).
- Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional: Este es el nivel más alto, el cual corresponde a la regulación consciente y reflexiva de las emociones para favorecer el crecimiento

emocional e intelectual. Es la habilidad para estar abiertos a los sentimientos agradables y desagradables. No se descarta ninguna emoción, ya que solo de esta manera se puede aprender de ella. Igualmente, es la habilidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad juzgada. Asimismo, es la habilidad para reflexionar sobre las respuestas emocionales y para regular emociones en uno mismo y en los demás, de modo que se promuevan las emociones agradables, sin reprimir o exagerar la información que transmite (Cobos-Sanchez et al., 2017).

En tal sentido, la educación tiene un compromiso formativo en este proceso bidireccional de emociones-pensamientos, donde, a través de la transversalidad curricular, puede consolidar la adecuada gestión de emociones a favor del desarrollo cognitivo y de los aprendizajes (Arrivillaga y Extremera, 2020).

1.2.3. Modelo de inteligencia no cognitiva de Bar On

El modelo de inteligencias no cognitivas de Bar On data del año 1997. Está construido a partir de la teoría de los rasgos de personalidad, la cual explica la conducta de una persona y la capacidad de relacionarse y comprender a otras personas (Carrillo Salazar y Condo Choquesillo, 2016). La categorización conceptual más admitida sobre la inteligencia emocional es el modelo mixto, el cual está circunscrito a una visión más amplia que la concibe como un conjunto de rasgos vinculados a la motivación personal, a las competencias socioemocionales y a otros aspectos cognitivos (Brito et al., 2019).

En su modelo conceptual, Bar On (1997) y Bar On y Parker (2000, 2018) establecieron los siguientes componentes claves: la capacidad de comprender las emociones para poder expresar los propios sentimientos y comunicarnos con nosotros mismos; la capacidad de comprender los sentimientos de los demás y relacionarse con las personas; la capacidad de gestionar y controlar las emociones para que funcionen para nosotros y no contra nosotros; la capacidad de gestionar el cambio y resolver problemas de naturaleza intrapersonal e interpersonal; y la capacidad de generar un estado de ánimo positivo y automotivado. Este tipo de inteligencia no cognitiva se aproxima a los rasgos de la personalidad, pero difieren en pueda modificarse a través de la vida (Brito et al., 2019).

En tal sentido, la inteligencia emocional no cognitiva está constituida por cinco componentes:

- Componente intrapersonal: Implica la capacidad que tienen los seres humanos para ser conscientes de sus estados emocionales y, a partir de ello, ser capaces de expresarlos con naturalidad (Bar On, 1997). El área intrapersonal es importante para comprender los estados emocionales que un niño experimenta, ya que, en varias ocasiones, no son conscientes de sus sentimientos, considerando que están sujetos a dinámicas inconscientes, pese a que cuente con cierto nivel de madurez en su desarrollo (Taramuel-Villacreces et al., 2025).
- Componente interpersonal: Es entendido como la capacidad de conservar relaciones exitosas con otras personas a través de la escucha activa y la comprensión emocional (Bar On, 1997). Para ello, los menores deben desarrollar la empatía, pues son sensibles a las necesidades del otro, se identifican con los grupos sociales de manera constructiva y colaboradora, y establecen y mantienen relaciones mutuamente satisfactorias (Brito et al., 2019).
- Componente manejo de estrés: Se refiere a la capacidad de gestionar los estados emocionales en situaciones difíciles o estresantes (Bar On, 1997). Implica que los menores gestionen constructivamente las emociones mediante la resistencia a los factores de estrés sin abrumarse, lo que les ayuda a resolver problemas en momentos de alta presión. Los menores con problemas de control de impulsos asumen comportamientos agresivos y hostiles potencialmente irresponsables (Brito et al., 2019).
- Componente adaptabilidad: Es la capacidad de mostrar flexibilidad y adaptación para resolver problemas tomando en cuenta los estados emocionales (Bar On, 1997). Involucra la demostración de los menores para asumir un rol social capaz de resistir el estrés, regular la conducta evitativa y, sobre todo, reducir la intensidad o la duración de las emociones. Para ello, requiere la necesidad del correcto uso del vocabulario y una expresión verbal apropiada que sean comunes dentro del contexto en el que se desarrollan, de forma que resuelvan situaciones diversas (Taramuel-Villacreces et al., 2025).

- Componente estado de ánimo: Es la capacidad de mostrarse positivo ante las adversidades de la vida diaria (Cobos-Sanchez et al, 2017). Se encarga de que los estudiantes alcancen la capacidad emocional de autoeficacia, la cual les permite aceptar las experiencias emocionales únicas y singulares que convencionalmente están ligadas a las creencias sobre cómo deberían sentirse verdaderamente; así, se constituye el balance emocional deseado (Taramuel-Villacreces et al., 2025).

Dicho esto, el presente estudio se sustenta en el modelo teórico de las cuatro ramas o de las habilidades desarrollado por Mayer y Salovey (1997). Estos autores, para la medición operacional de la inteligencia emocional, establecieron un conjunto de dimensiones que se exponen a continuación.

1.3. Dimensiones de la inteligencia emocional

1.3.1. Atención emocional

Es la capacidad para identificar, reconocer y atender las emociones propias mediante la decodificación de señales a través de gestos y sensaciones fisiológicas y cognitivas, las cuales se vinculan entre sí, a partir de la discriminación de situaciones honestas y sinceras en la expresión emocional (Bisquerra Alzina y García Navarro, 2018).

1.3.2. Claridad emocional

Implica el desglose de los repertorios comportamentales, la etiquetación de las emociones y su agrupación en determinadas categorías y sentimientos. Ello se convierte en una actividad anticipatoria y retrospectiva con la finalidad de establecer aquellos estados anímicos. Cabe mencionar que la claridad emocional se relaciona con la capacidad de comprensión (Bisquerra Alzina y García Navarro, 2018).

1.3.3. Regulación emocional

Es la capacidad compleja de la inteligencia emocional, donde se produce la captación de sentimientos positivos y negativos para su posterior reflexión, a fin de identificar su utilidad y así aprovechar la información emocional para moderar su acción, principalmente, la positiva (Pascual Jimeno y Conejero López, 2019).

La regulación emocional permite el manejo de la inteligencia intrapersonal (en sí mismos) e interpersonal (en las relaciones con los demás); para ello, emplea la aplicación de diversas estrategias que ayudan al desarrollo de los propios sentimientos y la gestión adecuada de los sentimientos de los demás (Bisquerra Alzina y García Navarro, 2018).

En ese sentido, la definición operacional de las dimensiones de la inteligencia emocional describe de manera objetiva que las personas no solo tienen emociones; también las manejan o regulan, lo que genera características específicas.

1.4. Características de la inteligencia emocional

Peñuela Lozano (2024) señaló que, en la concepción de la inteligencia emocional, se suscitan diferentes características

- Se produce el reconocimiento de las propias emociones. Primero, se las identifica de acuerdo con el momento en que se presente; segundo, se expresa la razón por la cual se siente así; tercero, desarrolla la capacidad de ordenarlas y moderarlas.
- Una vez reconocida la emoción, cada sujeto debe manejarlas, es decir, tener autocontrol sobre lo que siente, sustituyendo el comportamiento innato por el socialmente aceptable.
- Se tiene que desarrollar la capacidad de utilizar su coeficiente intelectual para solventar las situaciones que le lleven a experimentar diferentes emociones.
- Se debe ser empático con las emociones y sentires de los demás, a través de los canales de comunicación.
- Se necesita establecer una relación social con las personas en su entorno, mediante la creación de mecanismos para la toma de decisiones oportunas, la resolución de conflictos de manera adecuada, y la captación y atención los estados de ánimo de los demás.

Estas características se constituyen como cualidades emocionales que deben aprenderse a lo largo de la vida de los sujetos, de tal manera que cada uno vaya fortaleciéndolas en la medida que supere cada etapa; ello le servirá para interrelacionarse con su contexto. Así, se propicia la adquisición de nuevos conocimientos, además de tener mayores probabilidades de conseguir felicidad con más satisfacciones y éxitos, tanto a

nivel personal como familiar y social. Asimismo, se produce una notable reducción del estrés y la ansiedad, el cual es el resultado de un mejor manejo de las emociones y de las situaciones, lo que ayuda de modo sustancial a la salud (García-Ancira, 2020).

1.5. Educación de la inteligencia emocional en la escuela primaria

La educación infantil es el medio esencial para que la escuela desarrolle las competencias necesarias vinculadas a la inteligencia emocional. Un aspecto básico y primordial es determinar el nivel de desarrollo del estudiante de primaria. Según Papalia et al. (2012), en este nivel, los alumnos están en la etapa de la niñez intermedia, la cual se extiende desde los 6 hasta los 11 años. Durante este periodo, empieza el desarrollo físico que se caracteriza por la velocidad del crecimiento, el cual se reduce de manera considerable. Sin embargo, si bien los cambios que ocurren no son tan evidentes, su suma establece una diferencia sorprendente entre los niños de seis años, que todavía son pequeños, y los de once.

Por otro lado, Papalia et al. (2012) indicaron que, físicamente, existen cambios en la estructura y el funcionamiento del cerebro. Así también los autores sustentaron los avances cognoscitivos y establecieron la sintonización fina de las conexiones cerebrales, junto con la selección más eficiente de las regiones del cerebro apropiadas para tareas particulares. En conjunto, estos cambios incrementan la velocidad y la eficiencia de los procesos cerebrales.

Respecto al desarrollo cognitivo, Papalia et al. (2012) afirmaron que los niños que cursan el nivel primario se encuentran en la etapa de las operaciones concretas, pues tienen una mejor comprensión de los conceptos espaciales: la causalidad, la categorización, los razonamientos inductivo y deductivo, la conservación y el número.

En cuanto al desarrollo emocional, Papalia et al. (2012) explicaron que está vinculado al desarrollo psicosocial, ya que, a medida que los niños crecen, toman más conciencia de sus sentimientos y los de otras personas. Entre los 7 y 8 años, es común que tengan conciencia de los sentimientos de vergüenza y orgullo, así como una idea más clara de la diferencia entre culpa y vergüenza. Esas emociones influyen en la opinión que tienen de sí mismos. Durante la niñez media, los niños tienen conciencia de las reglas de la cultura relacionadas con la expresión emocional aceptable, aprenden qué les hace enojarse, sentir temor o tristeza, y la manera en que otras personas reaccionan ante la manifestación de esas

emociones. Asimismo, logran la autorregulación emocional, con la finalidad de controlar las emociones, la atención y la conducta. Los niños tienden a volverse más empáticos y a inclinarse más hacia la conducta prosocial libres de emociones negativas para afrontar los problemas de modo constructivo.

En la escuela, la inteligencia emocional se desarrolla a través de cuatro vías fundamentales para instaurar, modificar o desarrollarla:

- La primera vía es el proceso regulador de los sentimientos, donde se ordenan aquellas situaciones que suscitan la presencia de las emociones, se atienden los sucesos agradables y se mitigan aquellos que son desagradables (Hervás et al., 2016).
- La segunda vía es regular y procesar información externa e interna, de modo cognitivo. Se modifican las interpretaciones activadas por situaciones emocionales; por ello, se presenta cierta distorsión de la realidad que puede reinterpretarse (Wheeler et al., 2017).
- La tercera vía implica regular expresiones y conductas en la expresión emocional de manera abierta o inhibirla (Hill y Updegraff, 2012).
- La cuarta vía indica la regulación de las reacciones fisiológicas a través de técnicas de biorretroalimentación y mediante el entrenamiento en meditación para aminorar la acción de imágenes negativas que puedan producir sentimientos desagradables (Kral et al., 2018).

Desde la perspectiva de los docentes, los componentes esenciales para el desarrollo de la inteligencia emocional deben realizar una intervención enfocada en el desarrollo afectivo y emocional de los estudiantes, el cual debería ser mediado por el propio desarrollo emocional docente. Asimismo, estos deben ser sensibles y abiertos a las reacciones emocionales de los educandos; por tal motivo, es necesario disponer de estrategias para el manejo de emociones perturbadoras, lo que implica paciencia, tolerancia y una actitud empática en el trato hacia ellos. Estas acciones no deben circunscribirse a actividades aisladas, corresponde, más bien, al acto educativo en sí, resultando transversal para la práctica docente (Buitrón Buitrón y Navarrete Talavera, 2008).

Ello implica que deben asumir la capacidad de brindar guías a los estudiantes para afrontar aquellas emociones negativas, establecer límites a través del cumplimiento de

normas sociales y culturales, y lograr las menores reacciones emocionales ante situaciones de vinculación afectiva (Shapiro, 2016).

Por otro lado, existen lineamientos con base en los componentes de la inteligencia emocional aplicados en la escuela. El primer lineamiento se refiere a que los docentes promuevan la toma de conciencia de la emoción del estudiante. Para ello, deben hacerles ver la capacidad de comprender, tomar conciencia, expresar, controlar y regular de forma adaptativa las emociones propias y las de los demás; así, se apoya el desarrollo de destrezas que ayuden a gestionar relaciones interpersonales adecuadas (Ordóñez López et al., 2014).

El segundo lineamiento es ayudar al escolar a encontrar las palabras para calificar su emoción, considerando que el docente se encarga de enseñarle a identificar palabras que expliquen la emoción que sienten; y fijar límites mientras se exploran soluciones. Los límites de un sistema están contruidos por las reglas definidas por quienes participan y por la manera en que lo hacen. En consecuencia, hay reglas que facilitan que los escolares conozcan cuáles son sus funciones y que establecen de qué manera deben participar dentro de la familia (Pinzón Sanabria y Vanegas Pérez, 2018).

Son relevantes las actitudes y la preparación de los profesores en el proceso de educación emocional: debe dominar el vocabulario y el manejo de mediadores que apoyen la regulación emocional de los menores, mediante la acción de programas de educación emocional (Gottman, 2017).

En tal sentido, Pérez Escoda y Filella Guiu (2019) han propuesto que:

- Se debe atender a las necesidades emocionales de los escolares. Para ello, es preciso trabajar con los conocimientos previos sobre las vivencias emocionales en el contexto social y cultural donde se desenvuelven. Es imprescindible considerar las etapas de desarrollo a fin de seleccionar los recursos educativos y las dinámicas apropiadas para promover el desarrollo emocional.
- Desarrollar actividades de aprendizaje, como atender la diversidad y destacar la importancia del modelo de aprendizaje social, para la programación de actividades, pone especial atención en que lo que el docente muestra con su conducta, lo que provoca un impacto positivo en los niños, es decir, se convierte en modelo para estos.

- Propiciar la reflexión emocional: Los docentes deben legitimar las emociones de los niños, permitir su expresión y propiciar un clima de confianza, donde se regulen las emociones desagradables para potenciar las emociones positivas, y donde los escolares puedan compartir, expresar y contrastar puntos de vista que favorezcan el desarrollo emocional.
- Promover la práctica vivencial a través del fomento de las competencias emocionales y la aplicación de metodologías participativas que se efectúen durante las actividades cotidianas, las cuales deben promover la introspección y el autoanálisis, y favorecer la comprensión emocional.
- Diseñar actividades, dando valor al arte, y emplear la música, el teatro de títeres, los cuentos y los videos, promueve la interacción y la expresión de emociones y sentimientos, a fin de desarrollar la empatía y el crecimiento emocional.
- Evaluar de manera dinámica los avances en la mejora continua y retroalimentar el diseño programático, con la finalidad de promover la libertad de expresión de emociones y sus vivencias. Es necesario mantener una evaluación constante empleando los materiales necesarios.

Los programas pretenden brindarles a los estudiantes las herramientas funcionales y dinámicas para el desarrollo pleno de las emociones en el entorno social que les rodea (Bateca Arias, 2024).

En consonancia con la teoría de la inteligencia emocional, se brinda la capacidad de optimismo a los escolares mediante el reconocimiento de emociones y sentimientos. Bajo estos parámetros, los programas de educación emocional han sido planificados para estimular a los escolares de todas las edades. La acción de estos programas permite a los escolares comprender lo que sucede en la esfera emocional y ofrece alternativas para que los alumnos ordenen sus emociones (Bello-Dávila et al., 2010).

De acuerdo con Shapiro (2016), en los programas de educación emocional, se plantea lo siguiente:

- Conocimiento de los lineamientos de desarrollo
- Nociones sobre la inteligencia emocional
- Procesos de evaluación

- Tener en cuenta las características psicológicas de los adolescentes y la manifestación de las capacidades emocionales
- Elaborar estrategias y vías para la educación emocional

En el escenario educativo, han aparecido diversos programas; por ejemplo, en Estados Unidos, se desarrolló un programa de colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional en escolares. Otro programa estadounidense implementado fue RULER de la Universidad de Yale, el cual desarrollaba el reconocimiento, el entendimiento, la clasificación, la expresión y la regulación de emociones en escolares. En México, existe el programa de educación socioemocional que incluye 25 indicadores de logros emocionales como criterios de evaluación.

En España, el grupo de investigación de la Universidad de Barcelona (GROP) desarrolló el crecimiento emocional en escolares (Editorial VOCA, s.f.). Fernández Martín et al. (2024) demostraron la eficacia del programa de desarrollo de la inteligencia emocional en cuanto al incremento de competencias socioemocionales y la reducción de la exclusión social. Sarria-Martínez et al. (2023) constataron la relación de una intervención entre la inteligencia emocional y las artes, donde los estudiantes trabajaron en las diferentes dimensiones de sus emociones, lo que fue útil en personas vulnerables.

En Perú, específicamente, en Lima, Muñoz Avila (2024) implementó el programa “Aprendiendo a ser feliz”, cuyos resultados mostraron ser eficaz para mejorar las habilidades intrapersonales, la adaptabilidad y el manejo de las emociones, y para promover el fortalecimiento de la inteligencia emocional en los estudiantes de primaria. Por su parte, en Chimbote, Cerna Alfaro (2021) incluyó talleres de inteligencia emocional en el nivel de educación primaria para mejorar las capacidades de convivencia escolar, lo que creó un ambiente de convivencia emocional propicio donde se aprendió a controlar las emociones y a afrontar problemas de la mejor manera posible. En Lima, Vega Mamani (2019) desarrolló un programa relacionado con la inteligencia emocional, que afectó favorablemente el rendimiento académico, pues tomó en cuenta elementos pertinentes de la inteligencia emocional que fueron desarrollados en fases adecuadas. En Iquitos, Gómez Vicario et al. (2018) comprobaron un programa de formación emocional que favoreció la integración en la colectividad.

En síntesis, la inteligencia emocional y su educación pone énfasis en la interacción entre los estudiantes y el contexto educativo; como consecuencia, se confiere gran importancia al aprendizaje y al progreso emocional, de forma que se diseñen acciones pedagógicas motivadoras en la escuela, considerando las emociones, los sentimientos y el comportamiento de los niños, para lograr proyectarse en la constitución de determinado clima escolar.

CAPÍTULO II: CLIMA ESCOLAR

2.1. Definición de clima escolar

El clima escolar se refiere a situaciones con características determinadas por el medio escolar, donde se asume un estilo propio orientando a los procesos de gestión pedagógica y de comportamiento (Cabrera Acosta y Burgos Mancilla, 2019).

Por otro lado, se indica que es el conjunto de comportamientos, creencias y valores, con significado para el entorno educativo considerando su ubicación (Özgenel, 2020). Los patrones de comportamiento derivan de las vivencias y experiencias sociales y culturales de las normas de interacción social en las escuelas (Gutiérrez Primo y Sánchez Huarca, 2022). Inclusive, se define como un factor determinante para que los procesos educativos entre docentes y estudiantes se sientan cómodos, con confianza, respetados y valorados en un ambiente agradable (Moreno Silverio, 2023).

2.2. Modelos teóricos de clima escolar

2.2.1. Modelo del Clima Escolar Positivo

Arón y Milicic (1999) explicaron que las relaciones interpersonales fomentan acciones recíprocas de respeto y apoyo, orientando situaciones agradables de interacción y propician aprendizajes. Este clima es un mediador entre la acción de las emociones y el desenvolvimiento comportamental de los estudiantes (Orozco Solis, 2021).

2.2.2. Modelo del Apego

Bowlby (1980) enfatizó la importancia del apego en la interacción entre los miembros de la escuela con los cuales conviven durante el periodo escolar y los años de estudio. Este modelo sustenta que el apego promueve la seguridad personal y el desarrollo social en la escuela. En consecuencia, las relaciones positivas de apego contribuyen al bienestar de estudiantes y maestros (Cobo García, 2020).

El apego es el efecto que producen las experiencias tempranas y la relación con la primera figura vincular en el desarrollo del niño. Dicha relación es la primera que se establece al nacer y, dentro de ella, se aprende a regular las propias emociones, dado que

no existe la capacidad de hacerlo por sí mismos. Además, es a través de esta relación donde el recién nacido experimenta los primeros sentimientos positivos (seguridad, afecto, confianza) y negativos (inseguridad, abandono, miedo), pues cumple las funciones de mantener la proximidad y tratar de establecer a la figura de apego como una base segura, desde la cual el niño parte a explorar y regresa en busca de refugio y consuelo (Benlloch Bueno, 2020). Según este autor, los tipos de apego son:

- Apego seguro: Se mantiene el contacto afectivo continuo con los escolares por medio de la sociabilidad en el medio escolar.
- Apego inseguro: Se presenta a causa de comportamientos de rechazo o evitando contacto. Ocasiona dificultades en la expresión y regulación emocional.
- Apego ambivalente: Es aquel comportamiento inconsistente del cuidador que propicia la inseguridad y el temor en los menores, pues piensan en la pérdida o abandono del cuidador.

2.2.3. Modelo Sociocultural

Vygotsky (1976) planteó en este modelo que los escolares aprenden mediante la interacción con el contexto cultural, familiar y escolar. Los componentes de esta teoría son: zona de desarrollo potencial, zona de desarrollo próximo y zona real. Estas se encuentran integradas, requieren instrumentos (textos) y necesitan mediadores (docentes y compañeros) (Zubilete, 2021).

La zona de desarrollo próximo, también conocida por sus siglas “ZDP”, es la distancia entre el estado actual de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial emergente. Al lograr la solución del problema guiado o en colaboración con otra persona más capacitada, ello supone una acción compartida, una cooperación. Desde la perspectiva infantil, se establece que son las habilidades y los conocimientos que un niño no puede dominar por sí mismo, pero que puede adquirir con la ayuda de alguien que ya las tiene (Gonzales-Lomelí et al., 2021).

La zona de desarrollo real determina la capacidad de aprender sin ayuda de los demás. Está conformada por las habilidades y los conocimientos con los que el estudiante ya cuenta y sabe realizar de forma individual; es decir, los conocimientos y los aprendizajes ya son propios de la persona. La zona actual de desarrollo brinda información y bases sobre

el conocimiento que el estudiante ya cuenta; así también, indica lo que ya puede hacer, lo que conoce y lo que sabe. El docente toma en cuenta ello y planifica actuaciones para guiarlo a su próximo aprendizaje: la zona de desarrollo próximo (Santiago Martínez, 2020).

2.2.4. Modelo Ecológico del Desarrollo

Este modelo propuesto por Bronfenbrenner (2002) afirma que las relaciones sociales influyen en el desarrollo relacional, moral y cognitivo, que se explican por medio de cuatro subsistemas:

- **Microsistema:** Propios del sistema familiar; se vincula con las enseñanzas y prácticas morales.
- **Mesosistema:** Es la participación activa y conectiva entre el hogar y la escuela.
- **Exosistema:** Es el sistema de participación social más amplio donde se desenvuelve el hogar y la escuela
- **Macrosistema:** Es el medio amplio que considera determinada cultura o subcultura, y que influye en los otros sistemas (Zubilete, 2021).

2.3. Tipos de clima escolar

El clima escolar refleja la calidad de las interacciones entre los distintos actores de las instituciones educativas, en el cual se incluyen las prácticas de los profesores en el aula. En términos generales, el clima escolar puede ser seguro o inseguro, cohesivo o divisivo, y colaborativo o competitivo. Sin embargo, el clima escolar, usualmente, es percibido como positivo o negativo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2019). A continuación, se presentan los tipos básicos de clima escolar.

2.3.1. Clima escolar positivo

El clima escolar positivo, denominado también favorable o adecuado, se caracteriza por mostrar una convivencia sana y armónica, el cual es un objetivo esencial para que los miembros de la comunidad educativa convivan con bienestar (Yáñez y Albacete, 2020). La seguridad de los estudiantes y docentes, que deviene del ambiente acogedor y dialógico en el contexto escolar, propicia el sentido de pertenencia institucional (Ortiz Ocaña y Herrera Pertuz, 2018).

Este tipo de clima es un factor esencial para lograr manejar y evitar situaciones conflictivas entre pares, y entre escolares y docentes (Espinoza Núñez y Rodríguez Zamora, 2017).

Este clima ayuda a los escolares a desarrollar actividades de manera armoniosa, ya que beneficia la exploración de soluciones ante posibles dificultades producidas en el aula, mediante el empleo de emociones positivas (Maza Aguirre, 2022). El clima moldea aspectos cognitivos, de modo que la acción social de los patrones de comportamiento incida positivamente en la producción de la autoeficacia personal (Leria-Dulčić y Salgado-Roa, 2019). El impacto del clima escolar positivo en los estudiantes implica fomentar la autoconfianza, los logros académicos, el aprendizaje efectivo y la baja deserción escolar. Igualmente, ayuda a obtener logros académicos, relaciones interpersonales positivas, habilidades emocionales positivas y autoestima (Peñafiel Villavicencio et al., 2024). Así también, facilita las evaluaciones que fomentan aprendizajes independientes conectados con la realidad; en otras palabras, los alumnos se sienten motivados y pueden alcanzar su máximo potencial (Romero Espinosa et al., 2025).

2.3.2. Clima escolar negativo

En un clima desfavorable, tóxico, cerrado o de exhaustivo control, se producen relaciones de poder y dominio; en consecuencia, se genera hostilidad en los escolares, lo que afecta el aprendizaje y la convivencia. Un clima escolar inapropiado se torna negativo cuando refleja resultados perniciosos y perjudica a la institución educativa (Fernández García, 2017). En este caso, el propósito para modificar ello es atender las necesidades emocionales y sociales, actuar con ética y mantener interacción social positiva (Jiménez, 2017).

El clima escolar negativo impacta en los estudiantes, genera estrés y opaca el clima positivo (Maza Aguirre, 2022). Además, el clima escolar negativo genera comportamientos conflictivos, acoso escolar y otro tipo de aptitudes negativas que afectan las emociones de los estudiantes. Ello desencadena ansiedad y bajo rendimiento académico; por lo tanto, es un factor que determina el aprendizaje de los estudiantes (Peñafiel Villavicencio et al., 2024). Un clima tenso o poco estimulante provoca desinterés en los estudios, afecta las relaciones interpersonales en la escuela e incentiva el ausentismo (Romero Espinosa et al., 2025). Dicho esto, cabe mencionar que existe otra taxonomía de tipos de clima escolar, la cual se presenta a continuación.

2.3.3. Clima escolar negligente

Es un clima basado en la indisciplina y la inseguridad, puede ocasionar violencia y acoso escolar, tanto de manera presencial como a través de las redes sociales. Para que ello se suscite, existe descuido de los docentes y falta de empoderamiento a los escolares en comportamientos positivos (Maza Aguirre, 2022).

2.3.4. Clima cohesionado

Su peculiaridad es que los docentes asumen una posición de dominancia y responsabilidad sobre las situaciones conflictivas: establecen reglas que deben ser interiorizadas por el grupo. Asimismo, muestran conexión emocional en el contexto áulico, lo que propicia la asertividad y el crecimiento de habilidades socioemocionales a través de la aplicación de estrategias adecuadas (Maza Aguirre, 2022).

2.3.5. Clima escolar autoritario

Es un ambiente altamente controlado, donde el componente esencial es la vigilancia certera. Está caracterizado por normas inflexibles y castigos ante la desobediencia de ellas (León Izquierdo, 2024; Llaro Rojas, 2024).

2.3.6. Microclimas escolares

El clima escolar está compuesto por diversos microclimas, sean protectores u obstaculizadores. En una escuela, se observan dos microclimas: el clima de aula y el clima laboral (Anchundia Rivadeneira, 2015).

Para Espina Martínez y Villagra-Bravo (2024), el clima de aula implica la percepción subjetiva de maestros y escolares sobre los componentes del aula. Existen cuatro factores:

- Espacio físico: Relacionado al aspecto físico del aula y a la distribución de materiales
- Docentes: Vinculado a las acciones de enseñanza-aprendizaje propiamente dicha y la gestión de las emociones
- Estudiantes: Son usuarios del servicio educativo que consideran sus competencias personales, familiares y sociales

- Vínculos emocionales: Está relacionado con la calidad de las emociones aplicadas en el proceso interactivo en la escuela.

Cabe reconocer que la comunicación y las emociones influyen en la creación de climas de aula, pues favorecen u obstaculizan los aprendizajes y las relaciones interpersonales.

El clima laboral docente es un aspecto fundamental en el ámbito educativo, ya que influye directamente en el desempeño de los docentes, la calidad de la enseñanza y, en última instancia, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Sojos Tubay et al., 2024). Zamora-Rodríguez et al. (2025) afirmaron que la existencia de diversos factores del clima laboral, entre ellos la motivación, tienen un impacto importante en el desempeño docente. Otro factor es el liderazgo, el cual está vinculado con la realización de mecanismos de reconocimiento, mientras que las relaciones interpersonales, la autonomía, el apoyo mutuo y la disponibilidad de recursos son factores asociados a un mayor compromiso docente. En esta misma línea, la proactividad docente es clave para mantenerlos motivados, comprometidos y alineados con los objetivos educativos de la institución.

2.4. Dimensiones del clima escolar

Acorde con lo expuesto por Moos y Trickett (1974), el clima escolar posee seis dimensiones, las cuales se describen a continuación.

2.4.1. Relaciones interpersonales

Se refiere a las interacciones sociales con los pares, donde se reconocen sentimientos, pensamientos y emociones en el contacto en clase. Está compuesta por las subdimensiones: implicaciones, que se define como la disposición de los estudiantes para la participación, el disfrute de las actividades y el ambiente de la escuela; afiliación, entendida como el grado de amistad entre los estudiantes (Maza Aguirre, 2022).

2.4.2. Autorrealización

Es la eficacia en el aprendizaje mediante el cumplimiento de las tareas académicas y el logro de las metas y los objetivos programados para el docente. Los factores son tareas y competitividad (Maza Aguirre, 2022).

2.4.3. Estabilidad emocional

Es la percepción y acción estable de las emociones; considera las reglas y normas institucionales como áulicas. Los factores son organización, claridad y control (Maza Aguirre, 2022).

2.4.4. Cambio de actitudes

Es la modificación de las conductas de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su proceso relacional. Comprende el factor innovación (Maza Aguirre, 2022).

2.5. Factores que inciden en la formación del clima escolar

Un primer factor que influye en la formación del clima escolar es el contexto social: incluye comportamientos y resultados académicos. Además, abarca las relaciones socioafectivas con el entorno y el grado de satisfacción de los escolares. Es preciso señalar que las estrategias condicionan el ambiente para el trabajo pedagógico y de salud emocional (Brea Sención, 2016).

Un segundo factor es la figura del docente, quien debe ser un observador reflexivo que evalúe constantemente la disposición del ambiente y las intenciones educativas, y promueva la armonía de un clima adecuado bajo un marco de motivación y pasión por el trabajo, a fin de incentivar a los escolares a lograr objetivos y metas de aprendizaje (Bocanegra Muñoz, 2017).

Bajo este marco, los docentes deben inspirar confianza, empatía, respeto, solidaridad y disciplina, mediante la creación de una conexión sólida que genere emociones positivas (Jiménez, 2017). Es imprescindible que influya en la parte cognitiva, psicológica, afectiva y emocional de forma positiva. Son los docentes quienes propician la disposición de relacionarse positivamente en la situación de clases y en el medio escolar (Brea Sención, 2016).

Unicef (2019) ha explicado que el orden en el aula es fundamental para ejecutar lo planificado. Es un gran reto para los educadores conseguir el aprendizaje de los contenidos, las destrezas académicas y la socialización de los escolares. Para ello, los docentes deben garantizar un clima tranquilo, pero primero deben detectar las conductas violentas en los

alumnos. Las actitudes de los maestros deben transformar los ambientes escolares y las vidas de los alumnos (Jiménez, 2017).

Un tercer factor, en este caso negativo, es la violencia en el aula, lo cual afecta el clima escolar y marca, de forma reveladora, el comportamiento y las emociones de los estudiantes (Treviño et al., 2015). No es posible ignorar que la violencia quiebra la armonía, pues provoca dificultades académicas y de comportamiento, ocasionado por el temor a sufrir daños en el ambiente escolar (Hernández-Arteaga et al., 2019).

Un cuarto factor es la colaboración de la familia con la escuela, cuya acción suscita mejores resultados y beneficios a los escolares (Unicef, 2019). La integración de familia en los procesos escolares es indispensable para desarrollar aprendizajes integrales y sostenibles (Razeto, 2016). La familia, en el escenario escolar, posibilita que los estudiantes desarrollen valores y competencias (Pacheco Castillo, 2013).

2.6. Relación entre la inteligencia emocional y el clima escolar

Existen estudios empíricos que verifican los presupuestos teóricos establecidos en la literatura académica en educación. En nuestro país, Ríos Morales (2024), en línea con el cuarto objetivo del desarrollo sostenible (ODS), indicó que las emociones promueven la calidad educativa de modo integral (conocimientos y comportamientos). El trabajo efectuado se desarrolló con estudiantes en Yanahuanca y se demostró que la capacidad de los estudiantes para procesar sus emociones influyó de manera significativa en el clima escolar.

Por su parte, en el estudio de Castañeda Vilcapoma (2024), los estudiantes del VI ciclo de una institución educativa perteneciente a la UGEL 04, en Lima, concluyó que una adecuada gestión emocional se relaciona con un clima escolar armonioso. Por otro lado, Caballero Bardales y Ruiz Crespín (2024), al analizar la relación entre la inteligencia emocional y el clima escolar en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa estatal del Chao, demostraron la asociación de la inteligencia emocional con el entorno interpretativo imaginativo, el ambiente interpersonal regulativo y el entorno de instrucción. Estos hallazgos evidenciaron que la inteligencia emocional y el clima escolar están estrechamente vinculados en los estudiantes, de modo que, a mejor manejo de la inteligencia emocional, el clima escolar es más armonioso.

Según Condor-Vela y Shuguli-Zambrano (2024), un clima escolar positivo mejora las habilidades sociales en los estudiantes. Por su parte, Marcillo Coello y Zúñiga Santos (2023) concluyeron que, a mejor gestión emocional en los estudiantes, se obtendrá un impacto favorable en el clima escolar. En el estudio de Porras Coca (2021), se analizaron a estudiantes de Tarma; se comprobó que la relación entre la inteligencia emocional y el clima escolar regula las redes entre la gestión adecuada de las emociones y el fomento de un clima positivo.

En la investigación de Borbor Quimis (2020), se encontró que el 66.7 % de los estudiantes tuvo una alta inteligencia emocional y el 70 % percibió un clima escolar eficiente. Se reconoció que un adecuado desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional ayuda a identificar un eficiente clima escolar.

De acuerdo con Aliano Piñas (2020), un buen manejo emocional optimiza el clima de aula, mientras que en Peña Huamán (2019), cuyo estudio, en estudiantes de los Olivos, se basó en la teoría de los rasgos de personalidad (Bar On, 1997), evidenció la vinculación entre los componentes de la inteligencia emocional y el clima escolar. Se concluyó que, cuanto mejor es la gestión de las emociones en los estudiantes, el clima escolar es favorable.

Finalmente, en función a los hallazgos, es posible afirmar que la educación en todo el mundo abarca directamente el manejo emocional de los estudiantes y la interacción social con sus compañeros. En tal sentido, el clima escolar, vinculado al ambiente general y de las relaciones en la escuela, está influenciado positivamente por la acción de los programas de inteligencia emocional.

CONCLUSIONES

1. En conclusión, esta revisión teórica y empírica de la literatura demostró que la inteligencia emocional tiene un impacto significativo y positivo en el desarrollo integral de los estudiantes en el clima en contextos escolares. Los hallazgos subrayan la importancia de integrar programas de inteligencia emocional en el currículo escolar para mejorar el rendimiento académico, el bienestar emocional, las habilidades sociales y el clima escolar.
2. Los hallazgos de esta revisión tienen importantes implicaciones teóricas y refuerzan la importancia de la inteligencia emocional como un componente clave del desarrollo integral de los estudiantes. Los modelos educativos tradicionales, que se centran exclusivamente en el desarrollo cognitivo, deben revisarse para incorporar el desarrollo emocional y, en consecuencia, favorecer la implementación de un clima escolar positivo.
3. El material expuesto en la monografía subraya la necesidad de un enfoque educativo que valore y promueva la inteligencia emocional como una parte integral del desarrollo de los estudiantes, de modo que asegure su preparación, no solo para el éxito académico; sino también, para una vida equilibrada y satisfactoria en un clima escolar eficiente.
4. Promover la inteligencia emocional en las escuelas no solo prepararía a los estudiantes para el éxito académico, sino que proporcionaría las habilidades necesarias para manejar sus emociones y relaciones sociales de manera efectiva en la escuela, a fin de contribuir a su bienestar general y desarrollo personal. Se prepara a los estudiantes para un futuro exitoso y equilibrado, considerando que, para que ello se produzca, es necesario la convivencia en un clima escolar de paz.
5. Los resultados de los estudios empíricos sugieren que las escuelas deben implementar programas de inteligencia emocional de manera sistemática. Estos programas deben estar diseñados para desarrollar habilidades emocionales y sociales que proporcionen las herramientas necesarias para el manejo de las emociones y el establecimiento de relaciones saludables en un clima escolar favorable.

6. Es posible aseverar que la educación socioemocional juega un papel central en la educación, pues brinda herramientas para un manejo emocional saludable en todas las etapas de la vida. Por lo tanto, este tipo de educación debe impartirse en el aula, especialmente, en los estudiantes de primaria, ya que son los estudiantes de esa etapa quienes más necesitan aprender a manejar sus emociones porque, si bien el cerebro humano se mantiene flexible durante toda la vida, es maleable en los primeros años.
7. El papel del desarrollo emocional, a través de propuestas de educación dirigidas a comprender y a trabajar competencias emocionales, debe tener el firme propósito de promover el desarrollo integral de los estudiantes para mejorar su desempeño a nivel personal, familiar y social; aspectos que mediarían la presencia de un clima escolar positivo.

REFERENCIAS

- Acevedo Muriel, A. F. y Murcia Rubiano, A. M. (2017). La inteligencia emocional y el proceso de aprendizaje de estudiantes de quinto de primaria en una Institución Educativa Departamental Nacionalizada. *El Ágora USB*, 17(2), 324-613. <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v17n2/1657-8031-agor-17-02-00545.pdf>
- Ahmadpanah, M., Keshavarz, M., Haghighi, M., Jahangard, L., Bajoghli, H., Bahmani, D. Holsboer-Traschsler, E. y Brand, S. (2016). Higher emotional intelligence is related to lower test anxiety among students. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12(133). <http://doi.10.2147/NDT.S98259>
- Aliano Piñas, A. (2020). *Inteligencia emocional y clima del aula en estudiantes del sexto ciclo de una institución educativa pública del distrito de Chorrillos* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/619d8f3f-9370-465e-8ee4-9e6af40d9a4b/content>
- Anchundia Rivadeneira, G. del C. (2015). *El clima escolar y su influencia en el proceso enseñanza – aprendizaje del Bachillerato del Colegio Nacional Manta de Manta - Ecuador* [Tesis maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/6352>
- Arias-Chávez, D., Vera-Buitrón, M., Ramos-Quispe, T. y Pérez-Saavedra (2020). Engagement e Inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada en la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e423. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.423>
- Arón, A. M. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Editorial Andrés Bello. https://santic.cl/mt-content/uploads/2024/11/aron-y-milicic_clima_social_escolar_y_desarrollo_personal.pdf
- Arrivillaga, C. y Extremera, N. (2020). Evaluación de la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia: una revisión sistemática de instrumentos en castellano. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(55), 121-139. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459664449010>
- Bar On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Bar On, R. y Parker D. (2018). *EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes (7-18 años)*. TEA Ediciones. <https://teaediciones.com/landing/index>.
- Bar On, R. y Parker, D. (2000). *Emotional and social intelligence: insights from the*

emotional quotient inventory (EQ-I). Jossey-Bass.

- Bateca Arias, L. A. (2024). *Constructos teóricos sobre las competencias socioemocionales para orientar el desarrollo académico en los estudiantes de educación básica primaria de Colombia* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio]. <https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1118>
- Bello-Dávila, Z., Rionda-Sánchez, H. y Rodríguez-Pérez, M. E. (2010) La inteligencia emocional y su educación *VARONA*, (51), 36-43. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635569006>
- Benlloch Bueno, S. (2020). Teoría del apego en la práctica clínica: Revisión teórica y recomendaciones. *Revista de Psicoterapia*, 31(116), 169-189. https://www.researchgate.net/publication/342617309_Teoria_del_Apego_en_la_Practica_Clinica_Revision_teorica_y_Recomendaciones
- Bisquerra Alzina, R. y García Navarro, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5(8). <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bocanegra Muñoz, Y. C. (2017). *El clima escolar y su incidencia en el desempeño escolar. Lectura desde las pruebas saber en las instituciones educativas Riomanso y la Florida del municipio de Rovira - Tolima. Colombia* [Tesis de grado, Universidad del Tolima]. <https://core.ac.uk/download/pdf/159771922.pdf>
- Borbor Quimis, M. C. (2020). *Inteligencia emocional y clima escolar en estudiantes de una Unidad Educativa de Manabí, Ecuador 2020* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/52306>
- Bowlby, J. (1980). *La pérdida afectiva. Tristeza y Depresión*. Paidós.
- Brea Sención, L. M. (14 Noviembre, 2016). *El clima del aula como promotor del sentido de pertenencia y el logro de los estudiantes*. Plan LEA. <https://planlea.edu.do/2016/11/el-clima-del-aula-como-promotor-del-sentido-de-pertenencia-y-el-logro-de-los-estudiantes/>
- Brito, D., Santana, Y. y Pirela, G. (2019). El Modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On en el Perfil Académico-Profesional de la FACO/LUZ. *Ciencia Odontológica*, 16(1), 28-29. <https://www.researchgate.net/publication/348647379>
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La Ecología del Desarrollo Humano. Experimentos en Entornos Naturales y Diseñados*. Grupo Planeta.
- Buitrón Buitrón, S. y Navarrete Talavera, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498573051005>

- Caballero Bardales, S. S. y Ruiz Crespín, J. D. A. (2024). *Inteligencia emocional y clima escolar en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa estatal de Chao 2023* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. <https://repositorio.uct.edu.pe/items/34ae0ecd-2c67-4f0b-ada8-4bc677376676>
- Cabrera Acosta, E. E. y Burgos Mancilla, F. (2019). Uso del tiempo libre y de ocio en relación con el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Actividad física y ciencias*, 11(2), 18. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/actividadfisicayciencias/article/view/1347>
- Campos Medina, M. A. (2024). Entrevista al Dr. Daniel Goleman autor del libro Óptimo. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(9), 173-177. <https://www.redalyc.org/journal/7485/748581385010/748581385010.pdf>
- Campuzano-Ocampo, A. M., Lalangui-Villalta, M. F., Jumbo-Sandoval, C. P., Sallo-Chabla, A. E. y Moran-Astudillo, R. J. (2024). Desarrollo Integral de los Estudiantes: Importancia de la Inteligencia Emocional en el Ambiente Escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 7675-7693. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11959
- Carrillo Cordelia Estévez, A. y Gómez Medina, M. D. (2018). ¿Influyen las prácticas educativas en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 203-212. <http://doi.10.5944/ap.12.1.14314.65>
- Carrillo Salazar, B. C. y Condo Choquesillo, R. L. (2016). Inteligencia emocional y ansiedad rasgo-estado en futuros docentes. *Avances en Psicología*, 24(2), 175-192. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/153>
- Castañeda Vilcapoma, M. del R. (2024). *Inteligencia emocional y clima escolar en estudiantes de una I.E. de la UGEL 04, Lima* [Tesis de titulación, Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/153015>
- Castellanos Sotelo, L., Coy Pineda, G. M. y Ramírez Riaño, D. M. (2019). Inteligencia emocional, una estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar. *Educación y Ciencia*, 1(23), 237-250. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7982132>
- Castro Cabrera, D. M. y Cortés Polania, R. (2023). Influencia de inteligencia emocional y habilidades sociales en contextos escolarizados. Revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9342-9359. https://www.researchgate.net/publication/369319087_Influencia_de_inteligencia_emocional_y_habilidades_sociales_en_contextos_escolarizados_Revision_sistemática
- Cerna Alfaro, F. M. (2021). *Inteligencia emocional para mejorar la convivencia escolar en estudiantes de primaria. institución educativa Gómez Arellano N° 89007*,

- Chimbote* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Santa]. <https://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14278/3750/52275.pdf?sequence=1>
- Cobo García, M. (2020). *Teoría del apego: cómo se forma el adulto emocional* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Catabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/19899>
- Cobos-Sanchez, L, Fluja-Contreras, J. M., Gómez-Becerra, I. (2017). The role of emotional intelligence in psychological adjustment among adolescents. *Anales de psicología*, 33(1), 66-73. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0212-97282017000100009&script=sci_abstract&tlng=en
- Condor-Vela, S. y Shuguli-Zambrano, C. (2024). Inteligencia emocional en niños, niñas y adolescentes institucionalizados y no institucionalizados. Un estudio comparativo. *Puriq*, 6(2), e598. <https://doi.org/10.37073/puriq.6.598>
- Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. (27 de octubre de 2009). *El clima escolar, clave para el aprendizaje. Entrevista a José Carlos Nuñez, catedrático de psicología educativa*. INFOCOP. <https://www.infocop.es/el-clima-escolar-clave-para-el-aprendizaje—entrevista-a-jose-carlos-nunez-catedratico-de-psicologia-educativa/>
- Contreras, L. y Cano, M. C. (2016). Social competence and child-to-parent violence: Analyzing the role of the emotional intelligence, social attitudes, and personal values. *Deviant Behavior*, 37(2), 115-125. <https://www.semanticscholar.org/paper/Social-Competence-and-Child-to-Parent-Violence%3A-the-Contreras-Cano/5ba5a7816dfd0e0a5b46f901c414f2a403c4df63>
- Editorial VOCA. (s.f). *Cómo implementar un programa de educación emocional*. <https://www.vocaeditorial.com/blog/programa-de-educacion-emocional/>
- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I. y Sarasa, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence *Anales de psicología*, 33(2), 327-333. https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v33n2/psicologia_desarrollo5.pdf
- Espina Martínez, A. y Villagra-Bravo, C. (2024). Propuesta pedagógica para transformar el clima de aula y propiciar el aprendizaje profundo de las Ciencias. *Ciência & Educação, Bauru*, 30(1), 1-17. <https://www.redalyc.org/journal/2510/251080360004/251080360004.pdf>
- Espinoza Núñez, L. A. y Rodríguez Zamora, R. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 16-18. <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v7i14.276>
- Fernández García, I. (2017). *Prevención de violencia y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad*. Narcea.

- Fernández Martín, F. D., Hinojo Lucena, F. J., Aznar Díaz., I. y Cáceres Reche, M. del P. (2024). Una intervención para mejorar el aprendizaje social y emocional del alumnado en riesgo de exclusión social. *Educación XXI*, 27(1), 303-322. <https://doi.org/10.5944/educxx1.34579>
- Fernández-Martínez, A. M. y Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77344439002>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (s.f.). *El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*. <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Guía para la mejora el clima escolar en los centros educativos*. <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/guia-mejora-clima-escolar-centros-educativos>
- García-Ancira, C. (2020). La inteligencia emocional en el desarrollo de la trayectoria académica del universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2), 1-18. <http://www.scielo.sld.cu/pdf/rces/v39n2/0257-4314-rces-39-02-e15.pdf>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Gómez Vicario, M., Velasco Masrtínez, L. y Tójar Hurtado, J. C. (2018). Proyecto de intervención sobre educación emocional en la comunidad El Milagro en Iquitos, Perú. *Cuestiones Pedagógicas*, 26(1), 111-130. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6012>
- González, R., Custodio, J. B. y Abal, F. J. P. (2020). Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale-24 en estudiantes universitarios argentinos. *Psicogente*, 23(44), 1-26. <https://www.redalyc.org/journal/4975/497570227001/html/>
- González-Lomelí, D., Maytorena-Noriega, M. de los Á., González-Franco, V., López-Sauceda, M. y Fuentes-Vega, M. (2021). Zona de desarrollo próximo y desempeño de universitarios en una prueba de ejecución. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1(58), 93-103. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459669141008/html/>
- Gottman, J. (2017). *Los mejores maestros*. Javier Vergara editores
- Guil, R., Mestre, J., Gil-Olarte, P., de la Torre, G. y Zayas, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1-17. <https://www.redalyc.org/journal/647/64757109015/64757109015.pdf>
- Gutiérrez Primo, E. y Sánchez Huaracay, A. (2022). Clima escolar y trabajo colegiado en una modalidad virtual en una institución educativa pública. *Revista de estudios y*

- experiencias en educación*, 21(45), 168-182. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.009>
- Hernández-Arteaga, I., Cardozo-Galeano, G., Franco-Marcelo, N., García-Bustos, A. C., Luna-Hernández, J. A. y Vargas-Cañizales, D. C. (2019). *Dificultades del aprendizaje: Una mirada desde los factores del contexto*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. https://www.researchgate.net/publication/336110791_Dificultades_del_aprendizaje_una_mirada_desde_los_factores_del_contexto
- Hervás, G., Cebolla, A. y Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en mindfulness y sus beneficios: Estado actual de la cuestión. *Clínica y Salud*, 27(3), 115-124. <http://doi.10.1016/j.clysa.2016.09.002>
- Hill, C. L. M. y Updegraff, J. A. (2012). Mindfulness and its relationship to emotional regulation. *Emotion*, 12(1), 81-90. <http://doi.10.1037/a0026355>
- Izquierdo, S. y Ugarte, G. (2023). Crisis educacional escolar pospandemia. *Puntos de referencia*, (641). https://www.cepchile.cl/wp-content/uploads/2023/01/pder641_izquierdo_ugarte-1.pdf
- Jiménez, V. (1 de noviembre de 2017). *Maestros que trascienden, clases que trascienden*. Ruta Maestra. <https://rutamaestra.santillana.com.co/maestros-que-trascienden-clases-que-trascienden/>
- Kral, T., Schuyler, B., Mumford, J., Rosenkranz, M. Lutz, A. y Davidson, R. (2018). Impact of short- and long-term mindfulness meditation training on amygdala reactivity to emotional stimuli. *Neuroimage*, 181(1), 301-313. <http://doi:10.1016/j.neuroimage.2018.07.013>
- León Izquierdo, L. A. (2024). *Estrés cotidiano infantil y clima escolar durante la educación remota por la pandemia COVID-19 en estudiantes de educación primaria* [Tesis de licenciatura, Universidad Continental]. <https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/16097>
- Leria-Dulčić, F. J. y Salgado-Roa, J. A. (2019). Efecto del clima social escolar en la satisfacción con la vida en estudiantes de primaria y secundaria. *Revista Educación*, 43(1), 1-16. <https://www.redalyc.org/journal/440/44057415027/44057415027.pdf>
- Llaro Rojas, L. E. (2024). *Clima escolar en entornos híbridos de E-A de las II.EE. de Educación Inicial Del Sector PPAO, Nuevo Chimbote* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Santa]. <https://hdl.handle.net/20.500.14278/4628>
- López-Noguero, F., Gallardo López, J. A. y García Lázaro, I. (2023). Inteligencia emocional y adolescencia. Percepción, comprensión y regulación de las emociones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43(1), 165-178. http://doi.10.7179/PSRI_2023.41.11

- Mardones Soto, G. (2023). La influencia del clima escolar en el aprendizaje: Revisión sistemática. *Revista Realidad Educativa*, 3(2), 1-7. <https://revistas.uft.cl/index.php/rre/article/download/300/359?inline=1>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). ¿Qué es la inteligencia emocional? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Desarrollo emocional alfabetización emocional y emocional: implicaciones educativas* (pp. 3-34). Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320–342). Jossey-Bass/Wiley.
- Maza Aguirre, A. E. (2022). *Estrés académico y clima escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Comas, Lima - 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/33280/Maza%20Aguirre%20C%20Anthony%20Eduardo.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación. (2021). *Orientaciones para el soporte socioemocional a las y los estudiantes frente a la emergencia sanitaria*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7603>
- Ministerio de Educación. (2022). *Desarrollo de la autonomía de las y los estudiantes: brindar orientaciones generales a los docentes tutores sobre el desarrollo de la autonomía en sus estudiantes con el fin que sean gestores de su propio aprendizaje*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7669>
- Moos, R. y Trickett, E. (1974). *Classroom Environment Scale [Manual]*. Consulting Psychologists Press.
- Moreno Silverio, D. R. (2023). Clima escolar como factor de calidad educativa. *Praxis Pedagógica*, 23(35), 98-119. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.23.35.2023.98-119>
- Muñoz Avila, D. Y. (2024). *Efectividad del programa “Aprendiendo a Ser Feliz” en estudiantes del sexto grado de un colegio privado de Lima Este, 2020* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión]. <https://repositorio.upeu.edu.pe/items/e3338edd-e339-4653-9386-c1894ceb4176>
- Muquis Tituaña, K. (2022). Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer) y aprendizaje social en estudiantes universitarios. *RES NON VERBA Revista Científica*, 12(2), 16-29. <https://doi.org/10.21855/resnonverba.v12i2.654>
- Ordóñez López, A., González Barrón, R., Montoya Castilla, I. y Schoeps, K. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo y rendimiento, académico International. *Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 229-236. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851790027.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura. (20 de abril, 2023). *La violencia y el acoso escolares son un problema mundial, según un nuevo informe de la UNESCO*. Unesco. Recuperado el 26 de agosto de 2025 de <https://www.unesco.org/es/articulos/la-violencia-y-el-acoso-escolares-son-un-problema-mundial-segun-un-nuevo-informe-de-la-unesco>
- Organización Mundial de la Salud. (10 de octubre de 2020). *Salud mental en adolescentes*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Organización Para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Orozco Solis, M. G. (2021). Inteligencia emocional, empatía y buen trato como factores protectores frente a la agresión física en adolescentes. *CES Psicología*, 14(2), 1-19. <https://doi.org/10.21615/cesp.5222>
- Ortiz Ocaña, A. y Herrera Pertuz, L. (2018). *Educación inclusiva y convivencia escolar. Cómo evitar los conflictos entre los estudiantes del nivel de educación básica primaria*. Ediciones de la U.
- Özgenel, M. (2020). An organizational factor predicting school effectiveness: school climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 38-50. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1242710.pdf>
- Pacheco Castillo, L. S. (2013). *Clima escolar: percibido por alumnos(as) y profesores(as) a partir de las relaciones sociales que predominan en las aulas de clase del Instituto Polivalente Dr. Doroteo Valera Mejía de Yarumela la Paz* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán]. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmchh8f3>
- Papalia, D., Feldman, R. D. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. (12ª ed.). Mc Graw Hill Education. <https://psicologoseducativosgeneracion20172021.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/papalia-feldman-desarrollo-humano-12a-ed2.pdf>
- Pascual Jimeno, A. y Conejero López, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 74-83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243058940007>
- Peña Huamán, L. (2019). *Inteligencia emocional y clima escolar en estudiantes de educación primaria, Los Olivos* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/38556>
- Peñafiel Villavicencio, P. V., Garzón Moreno, G. J., Rosero Sanchez, Y. L. y Romero Ruiz, S. L. (2024). El clima escolar: factor importante en el aprendizaje. *Revista Científica Internacional Arandu UTIC*, 11(2), 3826-3839. https://www.researchgate.net/publication/388692649_El_clima_escolar_factor_imp

ortante_en_el_aprendizaje

- Peñuela Lozano, I. G. (2024). *Fundamentación teórica sobre la inteligencia emocional en la formación de los estudiantes de secundaria* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1134>
- Pérez Escoda, N. y Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://www.redalyc.org/journal/4772/477266187002/477266187002.pdf>
- Pinzón Sanabria, L. E. y Vanegas Pérez, G. (2018). Narrativas acerca de la comunicación, límites y jerarquía en niños con padres separados. *Interacciones. Revista de Avances en Psicología*, 4(2), 115-129. <https://www.redalyc.org/journal/5605/560558981005/html/>
- Porras Coca, O. S. (2021). *Clima social escolar e inteligencia emocional en estudiantes de la institución educativa parroquial La Sagrada Familia, Tarma* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. <https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/7442>
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de la familia en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Páginas de educación*, 9(2), 4-26. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>
- Ríos Morales, E. E. (2024). *Inteligencia emocional en el clima escolar en estudiantes de nivel secundaria de una institución educativa de Yanahuanca, 2024* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/155653/Rios_MEE-SD.pdf?sequence=1
- Romero Espinosa, J. M., Vásquez Ramos, M. G., Ortega Jiménez, A. D. y Yaguachi Yanangomez, M. Y. (2024). Impacto del clima áulico en el rendimiento académico de estudiantes de segundo año en Ecuador. *Revista Scientific*, 9(32), 145-168. <https://ve.scielo.org/pdf/rsci/v9n32/2542-2987-rsci-9-32-145.pdf>
- Santiago Martínez, W. A. (19 noviembre, 2020). *Aproximación de la zona actual y la zona de desarrollo potencial*. Otras Voces de Educación. <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/365263>
- Sarria-Martínez, P., Moya-Martínez, M. del V. y Mateo-Gómez, A. (2023). Emotional Education in vulnerable contexts. An emotion-and art-based intervention in a primary school. *Educare Electronic Journal*, 27(3), 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9211013.pdf>
- Shapiro, L. (2016). *Inteligencia emocional en los niños y adolescentes*. Javier Vergara Editores.

- Sojos Tubay, A. M., Cachupud Morocho, L. A. y Zhagui Quinde, B. Y. (2024). Clima laboral docente: la importancia de fomentar habilidades blandas. *Revista INVECOM*, 5(3), 1-6. <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v5n3/2739-0063-ric-5-03-e050382.pdf>
- Taramuel-Villacreces, J., Pérez-Narváez, H. y Rosero-Celi, Y. (2025). Estudio de la inteligencia emocional, empleando el inventario de coeficiente intelectual Bar-on en estudiantes de la Facultad de Filosofía. *Revista Cátedra*, 8(1), 39-59. <https://doi.org/10.29166/catedra.v8i1.7430>
- Treviño, E. Fraser, P., Meyer, A., Morawietz, L., Inostroza, P. y Naranjo, E. (2015). *Informe de resultados TERCE: factores asociados*. Organización de las Naciones Unidas Para la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243533>
- Vega Mamani, J. (2019). *Educación emocional en educación primaria: componentes para un programa con impacto en el rendimiento académico* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/19a0409a-1636-465d-a48f-d820d0fc066f>
- Vygotsky, L. (1976). *Pensamiento y lenguaje*. Pléyade.
- Wheeler, M., Arnkoff, D. B. y Glass, C. R. (2017). The neuroscience of mindfulness: How mindfulness alters the brain and facilitates emotion regulation. *Mindfulness*, 8(6), 1471-1487. <http://doi.10.1007/s12671-017-0742-x>
- Yáñez, R., y Albacete, M. (2020). *Indicadores territoriales de calidad de vida y bienestar subjetivo*. [Documento de Trabajo]. Programa Territorios en Diálogo: Inclusión y Bienestar Rural. <https://territoriosendialogo.rimisp.org/wp-content/uploads/2020/09/Rimisp-DT-266-Yanez-Albacete.pdf>
- Zamora-Rodríguez, D., Morquecho-Sánchez, R., Delgado-Herrada, M., Morales-Sánchez, V., y Acosta-González, A. (2025). Factores que influyen en el clima organizacional en la educación: una revisión sistemática. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 25(1), 1-13. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/621701/376511>
- Zubilete, Y. (2021). *Inteligencia emocional y clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución educativa pública de Miraflores* [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat].