



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), Noviembre-Diciembre 2025,
Volumen 9, Número 6.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6

PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

**EMOTIONAL INTELLIGENCE PROGRAM TO IMPROVE
SCHOOL COEXISTENCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS**

Betsabe Magali Yañac Huerta

Universidad Nacional del Santa

Luis Angel Calderon Mejia

Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco

Gloria Beatriz Castro Palma

Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo

Fiorella Rosario Del Castillo Palacios

Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.20949

Programa de Inteligencia Emocional para Mejorar la Convivencia Escolar en Estudiantes de Secundaria

Betsabe Magali Yañac Huerta¹2023832013@uns.edu.pe<https://orcid.org/0000-0003-1059-9646>

Universidad Nacional del Santa

Luis Angel Calderon Mejialacalderonm@epgunheval.edu.pe<https://orcid.org/0000-0002-3001-613X>Universidad Nacional Hermilio Valdizán de
Huánuco**Gloria Beatriz Castro Palma**gcastrop@unasam.edu.pe<https://orcid.org/0000-0001-9627-9496>Universidad Nacional Santiago Antúnez de
Mayolo**Fiorella Rosario Del Castillo Palacios**fdelcastillop@unasam.edu.pe<https://orcid.org/0000-0002-0569-3833>Universidad Nacional Santiago Antúnez de
Mayolo

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la influencia del programa de Inteligencia emocional en la convivencia escolar en estudiantes de tercero de secundaria de una institución educativa de Huaraz, 2025. En cuanto a su metodología, esta investigación fue de tipo aplicada, enfoque cuantitativo, método hipotético deductivo, corte longitudinal, nivel aplicado y diseño cuasi experimental, con grupo control ($n = 24$) y grupo experimental ($n = 25$). Como instrumento de recolección de datos, se utilizó el Cuestionario de Detección de la Violencia y Convivencia en la Escuela (CVICO-A), elaborado por Benites y Castillo (2016). De los resultados principales, se obtuvo evidencia estadística, que el programa realizado tuvo mejoras significativas ($Z = -4.412$, $p < .001$) en la convivencia escolar del grupo experimental, mientras que el grupo control no mostró cambios significativos ($Z = -1.698$, $p = .090$). En conclusión, se determinó que el programa de inteligencia emocional influye significativamente en la convivencia escolar del grupo control en comparación al grupo experimental, lo que significa que el programa implementado fue efectivo en el desarrollo de relaciones interpersonales saludables, la mejora del clima escolar, la internalización constructiva de normas disciplinarias, el fortalecimiento de la capacidad reflexiva y la prevención de conductas violentas.

Palabras clave: inteligencia, emociones, convivencia, violencia, escolar

¹ Autor principal

Correspondencia: 2023832013@uns.edu.pe

Emotional Intelligence Program to Improve School Coexistence in High School Students

ABSTRACT

The present study aimed to determine the influence of the Emotional Intelligence program on school coexistence in third-year secondary school students of an educational institution in Huaraz, 2025. Regarding its methodology, this research was applied, quantitative approach, hypothetical- deductive method, longitudinal section, applied level and quasi-experimental design, with a control group ($n = 24$) and an experimental group ($n = 25$). As a data collection instrument, the Violence and Coexistence Detection Questionnaire in School (CVICO-A), developed by Benites and Castillo (2016), was used. From the main results, statistical evidence was obtained that the program carried out had significant improvements ($Z = -4.412$, $p < .001$) in the school coexistence of the experimental group, while the control group did not show significant changes ($Z = -1.698$, $p = .090$). In conclusion, it was determined that the emotional intelligence program significantly influenced the school coexistence of the control group compared to the experimental group. This means that the implemented program was effective in developing healthy interpersonal relationships, improving the school climate, internalizing disciplinary norms constructively, strengthening reflective capacity, and preventing violent behavior.

Keywords: intelligence, emotions, coexistence, violence, school

Artículo recibido 20 octubre 2025

Aceptado para publicación: 15 noviembre 2025



INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar desempeña un rol esencial en la formación de infantes y adolescentes, puesto que fomenta la democracia, la participación y la resolución pacífica de los conflictos educativos (Leyton, 2021); no obstante, existen factores que alteran este equilibrio, entre los que se destacan las conductas disruptivas, sobre todo los relacionados a la violencia y la agresión entre compañeros, lo que altera la estabilidad del proceso formativo (Andrades-Moya, 2020).

Esta problemática trasciende las fronteras locales y se manifiesta como un fenómeno global preocupante. A nivel mundial, la violencia escolar afecta a uno de cada tres escolares, el 36% es testigo de peleas entre compañeros, sumado al aumento de ciberacoso que afecta uno de cada diez alumnos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023). Por su parte, en Latinoamérica, el acoso escolar también es recurrente, afectando a dos de cada seis escolares, siendo frecuente en varones e instituciones públicas, lo que lo convierte en un problema de salud pública (Fry et al., 2021).

El Perú no es ajeno a esta realidad. Según reportes del Ministerio de Educación (MINEDU, 2024), se han registrado hasta abril del 2024 un total de 75 435 casos de violencia escolar, cuyas modalidades prevalentes fueron físicas (45.7%) y psicológicas (36.9%), siendo más frecuente en secundaria e instituciones públicas; mientras que en la región Áncash se reportaron 3 164 casos, lo que refleja la necesidad de atender esta problemática que afecta la convivencia escolar.

En consecuencia, la violencia escolar trae secuelas significativas, sobre todo en las víctimas, quienes presentan niveles bajos de autoestima (51%), tienden al ausentismo (43%) y disminuyen su rendimiento académico (27.7%) (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2024). Frente a este panorama, la inteligencia emocional surge como un mecanismo esencial para mejorar la educación emocional y la convivencia escolar (Fernández-Berrocal & Cabello, 2021), puesto que se destaca su influencia hasta de un 80%, mientras que lo restante alude a las habilidades técnicas, destrezas y capacidades cognitivas (Chernobay et al., 2022).

Por ese motivo, es pertinente implementar estrategias que permitan fortalecer la gestión de una óptima convivencia a partir de la promoción del autocuidado, las relaciones saludables y la participación democrática (MINEDU, 2021).



De esta manera, al implementarse estas estrategias permitirá que los estudiantes sean capaces de reconocer, comprender y regular sus emociones, para así contribuir al desarrollo de una comunidad educativa inclusiva y democrática.

Considerando todo lo expuesto, se formula como problema: ¿El programa de Inteligencia Emocional influye significativamente en la Convivencia Escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025?

Esta investigación es conveniente porque promueve una educación integral de calidad basada en relaciones interpersonales pacíficas y democráticas, resaltando la importancia de la inteligencia emocional para mejorar la convivencia escolar. Socialmente es relevante porque fomenta el buen trato, la empatía y la resolución pacífica de los problemas escolares, fortaleciendo la convivencia y la ciudadanía responsable. En el ámbito práctico, la ejecución de un programa permitió mejorar la convivencia en el entorno escolar. A nivel teórico, aporta información valiosa que fundamenta la importancia de la inteligencia emocional durante la adolescencia.

A efectos de esta investigación, la realización del programa ejecutado se sustenta en el enfoque teórico propuesto por Salovey y Mayer (1990), quienes consideran la inteligencia emocional como una forma de inteligencia social que implica que la persona reconoce, diferencia y emplea las emociones para orientar sus pensamientos y acciones, a partir de tres capacidades clave: observar, discriminar y usar estratégicamente la información emocional. A su vez, se sostiene en Goleman (1995, 1996), quien explica que el éxito personal y académico no depende únicamente del coeficiente intelectual, sino también del manejo emocional, entre las que destaca el autocontrol, la perseverancia, la regulación de impulsos y la empatía, esenciales en la convivencia escolar. Más adelante, Goleman (1998) destaca que las competencias emocionales pueden clasificarse en dos grandes grupos: personales y sociales.

Durante la adolescencia, la inteligencia emocional cumple un rol esencial en la calidad de las relaciones interpersonales, la estabilidad emocional y el equilibrio psicológico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2013). No obstante, la alta neuroplasticidad y reorganización cerebral, no solo genera oportunidades de desarrollo, sino también una mayor vulnerabilidad a influencias externas (Fuhrmann et al., 2015), debido al desequilibrio entre el desarrollo acelerado de los sistemas de



recompensa y la maduración más lenta de la corteza prefrontal, lo cual provoca impulsividad y menor control emocional, lo que eleva la probabilidad de conductas riesgosas como el consumo de sustancias, la delincuencia o los actos autodestructivos (Steinberg, 2010). En cuanto al constructo de convivencia escolar, este estudio se fundamenta en la propuesta del MINEDU (2018) que plantea seis enfoques transversales que orientan las políticas y prácticas educativas hacia una formación integral. El enfoque de derechos (reconoce a cada estudiante como sujeto activo de derechos), de igualdad de género (impulsa la equidad de oportunidades), de calidad educativa (promueve una educación integral, flexible y orientada al fortalecimiento de la inteligencia emocional como competencia esencial), intercultural (valora la diversidad como fuente de aprendizaje y cohesión social), inclusivo (asegura la eliminación de barreras que impidan el acceso y la participación plena) y del ciclo de vida (reconoce las particularidades de cada ciclo vital, adaptando la educación para responder a las necesidades propias de cada edad). La evidencia empírica respalda la efectividad de estas intervenciones. En la revisión de estudios previos, Aldana et al. (2021) desarrollaron un estudio cuasiexperimental en Colombia y demostraron que un programa de convivencia escolar basado en la inteligencia emocional mejoró significativamente las habilidades blandas, entre las que se destaca el autocontrol, la resiliencia, el liderazgo, la asertividad, la empatía, el trabajo en equipo y la mediación, concluyendo que estas competencias fortalecen la convivencia escolar. De manera similar, Coello (2023) realizó un estudio preexperimental en Piura con 34 estudiantes de primaria, evidenciando un notable incremento en los niveles de convivencia escolar tras aplicarse un programa de inteligencia emocional ($t = -68.532$, $p = .000$), concluyendo que este favoreció las relaciones interpersonales y el rendimiento académico de los participantes.

En síntesis, educar la inteligencia emocional es clave para fomentar la empatía, la comunicación asertiva y la autorregulación, reduciendo la agresividad física y verbal, así promover relaciones más cooperativas y saludables durante la adolescencia (Extremera & Fernández-Berrocal, 2013). Por consiguiente, este estudio se planteó como objetivo general: Determinar la influencia del programa de Inteligencia Emocional en la convivencia escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.



De este objetivo, se desprenden el siguiente objetivo específico: Identificar si el programa de Inteligencia Emocional influye significativamente en las dimensiones de la Convivencia Escolar.

En coherencia con los objetivos planteados, se formuló como hipótesis principal: El Programa de Inteligencia Emocional influye significativamente en la Convivencia Escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025. Asimismo, la hipótesis específica plantea que el programa de Inteligencia Emocional influye significativamente en las dimensiones de la Convivencia Escolar.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, ya que se estimó la magnitud de un fenómeno para probar una hipótesis, en base a un proceso secuencial centrado en una serie de pasos cumplidos de manera concreta (Hernández & Mendoza, 2018). Asimismo, se enmarca dentro de un tipo de investigación aplicada, pues buscó poner a prueba un conocimiento teórico con el propósito de comprobar su eficacia para resolver un problema concreto a partir de una hipótesis u objetivo (Sáez, 2017). En cuanto al diseño, fue cuasi experimental con dos grupos – uno control y otro experimental –, dado que se midió la variable dependiente en ambos grupos de manera simultánea (pretest), para luego aplicar un tratamiento sólo al grupo experimental y, por último, administrar nuevamente el instrumento de medición a ambos grupos (posttest) y así realizar la verificación respectiva de la hipótesis (Hernández & Mendoza, 2018). Igualmente, se consideró un estudio de diseño longitudinal, puesto que la variable dependiente fue medida en más de una ocasión – antes y después de la aplicación del programa –, permitiendo observar los cambios generados después de aplicar el estímulo (Supo, 2020).

La población estuvo conformada por 198 estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Simón Bolívar, ubicado en la provincia de Huaraz, ubicado en el departamento de Ancash. La muestra se conformó por 49 estudiantes distribuidos en dos grupos: 25 estudiantes para el grupo experimental, a quienes se aplicó un programa de 12 sesiones de aprendizaje, además del grupo control conformado por 24 estudiantes. Los estudiantes fueron seleccionados a partir de un muestreo no probabilístico por conveniencia, puesto que las unidades muestrales no fueron elegidas aleatoriamente, teniendo en cuenta características de conveniencia del investigador (Quezada, 2019).



La selección del grupo experimental se basó en la problemática observada, ya que la incidencia de una mala convivencia escolar fue mayor en dicha sección.

Los criterios de selección para la inclusión fueron determinados a partir de estudiantes matriculados en el tercer grado de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz durante el año curricular 2025, quienes estuvieron entre 13 y 15 años de edad. Como criterios de exclusión, no se tuvo en cuenta a estudiantes que no aceptaron participar o se retiraron voluntariamente, y que no pertenezcan a la institución educativa mencionada.

La técnica utilizada fue la encuesta, la cual permite recopilar información a través de un procedimiento estandarizado mediante instrumentos como los cuestionarios, aplicado a la muestra de estudio (Del Cid et al., 2011). El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Detección de la Violencia y Convivencia en la Escuela (CVICO-A) en su versión para estudiantes, elaborado por Benites y Castillo (2016). Este instrumento cuenta con 25 ítems y evalúa tanto violencia como convivencia escolar y permite detectar indicadores de violencia, abuso y convivencia en el ámbito escolar. En su versión original presentó una validez de nivel alto evaluada mediante el Coeficiente V de Aiken (.92 para violencia y .93 para convivencia). En la presente investigación, la confiabilidad de la dimensión de convivencia escolar obtuvo valores de $\alpha = .800$ y $\omega = .819$, considerados adecuados y satisfactorios dentro de la investigación en ciencias sociales y educación (Colorado et al., 2025).

Los principios éticos tenidos en cuenta respondieron a los lineamientos internacionales para la investigación, donde se garantizó el consentimiento informado de padres y el asentimiento de los estudiantes, la confidencialidad y anonimato mediante códigos numéricos, la participación voluntaria sin consecuencias académicas, y los principios de beneficencia y no maleficencia asegurando el bienestar integral de los participantes. Asimismo, se contó con la aprobación del director de la institución educativa en mención para ejecutar el estudio.



RESULTADOS

Tabla 1 Prueba de hipótesis de las diferencias antes y después de la ejecución del programa de inteligencia emocional en la convivencia escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	Postest - Pretest (GC)	Postest - Pretest (GE)
Z	- 1.698	- 4.412
p	.090	< .001
n	24	25
\bar{x} Pretest	17.5	15.7
\bar{x} Postest	17.3	19.3

Nota: p: significancia, n: muestra, \bar{x} : media.

La tabla 1 refiere que en el grupo control (GC), compuesto por 24 estudiantes, se observó una ligera disminución no significativa en la convivencia escolar, pasando de una media de 17.5 en el pretest a 17.3 en el postest, con un valor $Z = -1.698$ y $p = .090 > .05$, indicando que no hubo cambios estadísticamente significativos sin la intervención realizada. Por el contrario, el grupo experimental (GE), conformado por 25 estudiantes, mostró una mejora estadísticamente significativa en la convivencia escolar, incrementándose la media de 15.7 a 19.3, con un estadístico $Z = -4.412$, $p < .001$, demostrando que el programa de inteligencia emocional generó cambios positivos y relevantes en la convivencia escolar de los estudiantes que recibieron la intervención.

Tabla 2 Prueba de hipótesis de las diferencias antes y después de la ejecución del programa de inteligencia emocional en las dimensiones de la convivencia escolar en estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz, 2025.

Dimensión	Grupo	Z	p	N	\bar{x} Pretest	\bar{x} Postest	Hipótesis
Relación y Comunicación	GC	.000	1.000	24	5.29	5.29	Confirmada
	GE	-3.535	<.001*	25	4.96	5.8	
Normas de Convivencia	GC	-1.232	.218	24	1.54	1.33	No confirmada
	GE	-1.890	.059	25	1.44	1.64	
Sanciones Disciplinarias	GC	-1.500	.134	24	1.21	0.96	Confirmada
	GE	-2.840	.005*	25	.96	1.4	
actores que Afectan la Convivencia	GC	-.447	.655	24	1.38	1.42	No confirmada
	GE	-1.667	.096	25	1.64	1.84	
Clima de Convivencia	GC	-.966	.334	24	1.08	1.21	Confirmada
	GE	-2.762	.006*	25	.88	1.36	

Seguridad	GC	.000	1.000	24	1.46	1.46	Confirmada
	GE	-2.496	.013*	25	1.04	1.4	
Valoración	GC	-.272	.785	24	3.75	3.71	Confirmada
	GE	-3.689	<.001*	25	3.28	4.0	
Violencia Escolar	GC	-1.000	.317	24	1.83	1.88	Confirmada
	GE	-3.000	.003*	25	1.52	1.88	

Nota: p: significancia, n: muestra, \bar{x} : media, GC: Grupo Control, GE: Grupo Experimental

*Significancia estadística: $p < .05$

El análisis estadístico de las ocho hipótesis específicas evidenció que el programa de inteligencia emocional tuvo un impacto positivo y diferenciado en la convivencia escolar, confirmándose seis de ellas. El GE mostró mejoras significativas frente al control en dimensiones como Relación y Comunicación (GE: $p < .001$; GC: $p = .1.000$), Sanciones Disciplinarias (GE: $p = .005$; GC: $p = .134$), Clima de Convivencia (GE: $p = .006$; GC: $p = .334$) Seguridad (GE: $p = .013$; GC: $p = 1.000$). Valoración (GE: $p < .001$; GC: $p = .785$) y Violencia Escolar ($p = .003$; GC: $p = .317$). No obstante, en Normas de Convivencia ($p = .059$) y Factores que Afectan la Convivencia ($p = .096$) los cambios en el GE, aunque positivos, no alcanzaron significancia estadística frente al GC.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación evidencian la eficacia del programa de inteligencia emocional al mejorar la convivencia escolar y confirmar la necesidad de intervenir ante la violencia recurrente que ocurre entre estudiantes. En línea con Leyton (2021) y Andrades-Moya (2020), se reafirma que la agresión en el aula deteriora el clima educativo y obstaculiza la resolución pacífica de conflictos. En ese sentido, los hallazgos respaldan que los programas socioemocionales se integren en el currículo escolar como una estrategia esencial para fortalecer la convivencia saludable y democrática.

En base al objetivo general, los hallazgos proporcionan evidencia estadística que demostró que el programa de inteligencia emocional influyó significativamente en la convivencia escolar de los estudiantes de tercero de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Huaraz ($Z = -4.412$, $p < .001$), reflejando un aumento notable en la media del grupo experimental (de 15.7 a 19.3 puntos), mientras que el grupo control no mostró variaciones relevantes ($t = -1.698$; $p = .090$).



Estos resultados corroboran la validez de la hipótesis planteada y evidencian la eficacia del programa para fortalecer las relaciones interpersonales, reducir conductas conflictivas y promover un clima escolar más armónico.

Estos hallazgos convergen con los resultados obtenidos por Tapullima et al. (2024), quienes confirmaron que los programas basados en inteligencia emocional presentan mejoras significativamente la convivencia escolar ($p < .05$), lo que sugiere que la regulación emocional es un mecanismo con amplia trascendencia para mejorar la conducta disruptiva. En el ámbito nacional, Coello (2023) reportó una mejora del 67.7% de estudiantes con nivel deficiente de convivencia a 61.7% con nivel muy eficiente, mientras que Jesús (2023) encontró una reducción significativa de la violencia escolar con efecto moderado ($r = -.48$) en el grupo experimental en comparación al grupo control. Esta consistencia sugiere que los programas de inteligencia emocional constituyen una estrategia educativa pertinente y efectiva en el contexto peruano.

El sustento teórico de estos hallazgos se apoya en el modelo de Mayer y Salovey (1997), quienes conceptualizan la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades jerárquicas que permiten procesar la información emocional para guiar la conducta. Por su parte, Extremera y Fernández-Berrocal (2013) señalan que, durante la adolescencia, estas competencias son esenciales para el ajuste psicológico y social, dado que los jóvenes con mayor desarrollo emocional muestran una comunicación más empática, menor agresividad y un mayor bienestar general, aspectos que se evidenciaron tras la aplicación del programa.

Desde una perspectiva neurobiológica, los resultados se explican según los aportes de Casey et al. (2008), quienes sostienen que la adolescencia constituye una etapa de maduración desigual entre el sistema límbico (relacionado a las emociones) y la corteza prefrontal (asociada al control cognitivo), lo que incrementa la vulnerabilidad ante respuestas impulsivas.

Finalmente, estos hallazgos se alinean con los lineamientos del MINEDU (2018), que promueven el desarrollo de competencias socioemocionales como parte esencial del aprendizaje integral, entre las que se destacan la autorregulación, el respeto mutuo, la empatía y la resolución asertiva de conflictos, dimensiones que el programa logró fortalecer de manera significativa. De manera similar, estudios recientes como las de Vila et al. (2021), Fernández-Berrocal y Cabello (2021) y López et al. (2024)



confirman que las intervenciones en inteligencia emocional mejoran el comportamiento prosocial, reducen las conductas disruptivas y potencian los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, los resultados demuestran que la intervención permitió reemplazar respuestas impulsivas y agresivas por estrategias asertivas y cooperativas, lo que se tradujo en un ambiente escolar más equilibrado y participativo. Este cambio puede explicarse por la integración de procesos cognitivo-emocionales y neuropsicológicos promovidos por el programa, reafirmando su eficacia y su potencial de replicabilidad en otros contextos educativos.

En relación al objetivo específico, pudo determinarse que el programa de inteligencia emocional produjo mejoras significativas en varias dimensiones de la convivencia escolar del grupo experimental en comparación al grupo control. Se observó un aumento significativo en la relación y comunicación ($Z = -3.535$, $p < .001$), la internalización de sanciones disciplinarias ($Z = -2.840$, $p = .005$), el clima de convivencia escolar ($Z = -2.762$, $p = .006$), el clima positivo y seguro ($Z = -2.496$, $p = .013$), la valoración de la convivencia escolar ($Z = -3.689$, $p < .001$) y la reducción de la violencia escolar ($Z = -3.000$, $p = .003$). Aunque en la dimensión normas de convivencia ($Z = -1.890$, $p = .059$) y en los factores que afectan la convivencia ($Z = -1.667$, $p = .096$) no se alcanzó significancia estadística, sí se evidenció una tendencia positiva en el grupo experimental. Estos hallazgos confirman que el desarrollo de competencias personales y sociales fortaleció la autorregulación, la empatía, la reflexión ética y la capacidad de generar ambientes armónicos en el aula.

Los resultados obtenidos guardan coherencia con los hallazgos de Guerra et al. (2022), quienes destacaron que el desarrollo de la inteligencia interpersonal e intrapersonal fortalece la empatía y la comunicación asertiva, lo que explica el incremento significativo en la dimensión relación y comunicación. De igual modo, coincide con Aldana et al. (2021), al evidenciar que los programas de inteligencia emocional mejoran el clima escolar ya que fortalecen diversas habilidades sociales de interacción. Asimismo, se asemejan a los hallazgos de Santamaría et al. (2021) y Vila et al. (2021), quienes demostraron que las competencias socioemocionales incrementan la autorregulación, favoreciendo la internalización de las sanciones disciplinarias, la resolución pacífica de conflictos y la reducción de conductas violentas.



En esa línea, Pina et al. (2021) y Tapullima et al. (2024) también reportaron reducciones significativas en conductas violentas y mejoras en la convivencia, lo que respalda los resultados de las dimensiones de clima positivo, valoración de la convivencia y disminución de la violencia escolar. En contraste, los hallazgos discrepan parcialmente de Llorent et al. (2021), quienes señalaron la falta de efectos significativos en las normas y factores de convivencia, puede estar relacionados a la ausente vinculación al momento de establecerse como elementos esenciales de la inteligencia emocional en la convivencia escolar, sumado a un mayor tiempo para poder establecerse una influencia más significativa. En conjunto, los antecedentes revisados confirman que promover competencias emocionales y sociales inciden de manera directa en la consolidación de un clima escolar armónico, seguro y cooperativo, validando la eficacia del programa aplicado.

Desde el marco teórico de Goleman (1998), señalan que las competencias emocionales, tanto intrapersonales (autoconocimiento, autorregulación y motivación) como interpersonales (empatía y habilidades sociales), son determinantes para mantener interacciones constructivas. En coherencia a estos autores, los resultados obtenidos reflejan el desarrollo de las competencias personales, sobre todo de la autoconciencia y la autorregulación, los cuales permiten establecer relaciones saludables mediante una comunicación empática y asertiva. En correspondencia, Bisquerra y Pérez (2007) explican que la competencia social, al implicar la capacidad de comprender las emociones ajenas y mantener vínculos positivos, es esencial para el equilibrio emocional y la cohesión grupal, lo que se evidencia en la mejora de la relación y el clima de convivencia escolar. Desde una perspectiva neurobiológica, Extremera y Fernández-Berrocal (2013) y Casey et al. (2008) sostienen que, durante la adolescencia, la maduración desigual del sistema límbico y el control prefrontal mantiene una mayor vulnerabilidad emocional, por lo que realizar programas orientados al manejo de emociones contribuyen a modular las respuestas impulsivas y promover conductas prosociales, como las observadas en la reducción de la violencia escolar y la internalización de sanciones disciplinarias. Asimismo, los planteamientos de Mayer y Salovey (1997) sustentan que la inteligencia emocional implica lo que la persona percibe, comprende y regula de las emociones para guiar la conducta moral y social, lo que explica que los estudiantes asuman las sanciones como oportunidades de reflexión ética, tal como lo plantea también el MINEDU (2018) al resaltar el carácter pedagógico y reparador



de estas medidas. En esta misma línea, Flores et al. (2023) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2024) señalan que la convivencia escolar no depende únicamente de las normas, sino de la interiorización de valores culturales y actitudes responsables, lo que justificaría que las dimensiones “normas” y “factores de convivencia” no tengan cambios significativos, aunque si positivos, por ende, se requiere de reajustes y un proceso más prolongado para consolidar cambios en la convivencia escolar. Finalmente, desde los enfoques educativos de Bisquerra (2019) y el MINEDU (2021), se reafirma que el fortalecimiento de las competencias emocionales y sociales promueve climas escolares cooperativos y protectores, en los que el respeto, la empatía y la reflexión ética se configuran como pilares de la convivencia. En conjunto, estos fundamentos teóricos explican que el programa de inteligencia emocional no solo fortaleció la autorregulación individual, sino que también generó un impacto sistémico en la dinámica grupal, promoviendo una convivencia más armónica, inclusiva y orientada al bienestar común.

En conclusión, se comprobó que el programa de inteligencia emocional produjo una mejora significativa en la convivencia escolar de los estudiantes que participaron en la intervención, mientras que el grupo control no evidenció cambios relevantes. Asimismo, los efectos positivos del programa se reflejaron en diversas dimensiones de la convivencia escolar, ya que favoreció el establecimiento de relaciones más saludables y comunicativas, promovió una mayor internalización de las sanciones disciplinarias, fortaleció el clima de convivencia y la percepción de seguridad, incrementó la valoración positiva de la convivencia escolar y contribuyó a la reducción de los comportamientos de violencia entre los estudiantes. No obstante, hubo dimensiones que no resaltaron cambios estadísticamente significativos, entre las que se destacan las normas de convivencia y el control de factores que afectan la convivencia.

No obstante, es importante reconocer ciertas limitaciones, entre las que se destaca su alcance y condiciones de aplicación. En primer lugar, al haberse desarrollado en una sola institución restringe la generalización de los resultados, por lo que sería conveniente replicar el programa en contextos y poblaciones diversas. En segundo lugar, la duración corta del seguimiento no permite evaluar los efectos a largo plazo, recomendándose incorporar evaluaciones posteriores que permitan analizar la sostenibilidad de los logros alcanzados.



Asimismo, la presencia de variables no controladas, entre las que se destaca la influencia de otros compañeros, la participación limitada de las familias y el tiempo reducido de trabajo con docentes, pudo incidir parcialmente en los resultados obtenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldana, J., Calla, K. M., Lozano, M., & Silva, R. (2021). La convivencia escolar basada en la inteligencia emocional, desarrolla habilidades. *UCV Hacer*, 10(4), 11–26. <https://doi.org/10.18050/RevUCVHACER.v10n4a1>
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194163269017>
- Benites, L., & Castillo, J. (2016). Construcción y validación de un cuestionario de tamizaje de violencia y convivencia escolar. Huellas: *Revista del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela*, 2(4), 23-59. <https://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2016/08/Revista-Huellas-4-Observatorio-Peru.pdf>
- Bisquerra, R. (2019). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias* (4ª ed.). Editorial Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Casey, B. J., Jones, R. M., & Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124, 111–126. <https://doi.org/10.1196/annals.1440.010>
- Chernobay, L., Karska, E., & Shiron, Y. (2022). Employees' types of intelligence assessment method in accordance with the elements of the five-factor model considering life cycle stages. *Economics, Entrepreneurship, Management*, 9(1), 26-33. <https://doi.org/10.56318/eem2022.01.026>
- Coello, R. (2023). *Programa de inteligencia emocional para mejorar la convivencia escolar en niños de una institución educativa, La Arena 2023* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/127669>



- Colorado, J. R., Romero, M., Salazar, M., Cabrera, G., & Castillo, V. (2025). Análisis Comparativo de los Coeficientes Alfa de Cronbach, Omega de McDonald y Alfa Ordinal en la Validación de Cuestionarios. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(4), 2738–2755. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i4.836>
- Del Cid A., Méndez, R., & Sandoval, F. (2011). *Investigación. Fundamentos y metodología* (2ª ed.). Prentice Hall.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (352), 34–39. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170>
- Fernández-Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31–46. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.5>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2024). *Causas y consecuencias del bullying o acoso escolar*. UNICEF. <https://www.unicef.es/blog/educacion/acoso-escolar>
- Fry, D., Padilla, K., Germanio, A., Lu, M., Ivatury, S., & Vindrola, S. (2021). *Violence against children in Latin America and the Caribbean 2015-2021: A systematic review*. United Nations Children's Fund (UNICEF). <https://www.unicef.org/lac/en/reports/violence-against-children-in-latin-america-and-the-caribbean>
- Fuhrmann, D., Knoll, L. J., & Blakemore, S. J. (2015). Adolescence as a Sensitive Period of Brain Development. *Trends in cognitive sciences*, 19(10), 558–566. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.07.008>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ* (Ed. Rev.). Bloomsbury.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Guerra, Y., Jiménez, W., & Colina, M. (2022). Inteligencia emocional como estrategia pedagógica en la convivencia escolar. *Revista UNIMAR*, 40(2), 130–172. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art7>



- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw/Hill Education.
- Jesús, V. (2023). *Programa de Inteligencia emocional en la violencia escolar de estudiantes de primaria de una institución educativa pública de Trujillo, 2023* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/126532>
- Leyton, I. (2021). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227-260. 017). <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- Llorent, V., Farrington, D., & Zych, I. (2021). School climate policy and its relations with social and emotional competencies, bullying and cyberbullying in secondary education. *Revista de Psicodidáctica*, 26, 35-44. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.002>
- López, J., Bernal, R., & Ortiz, W. (2024). Programa educativo para desarrollar competencias socioemocionales en estudiantes del tercer grado de Educación General Básica. *MQRInvestigar*, 8(1), 99-124. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024.99-124>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). Decreto Supremo N.º 004-2018-MINEDU: *Aprueban los "Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes"*. MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/273491-004-2018-minedu>
- Ministerio de Educación. (2021). *Documento Normativo; Estrategia para el Fortalecimiento de la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia en las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada*. MINEDU. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7005>
- Ministerio de Educación. (2024). *SíseVe: Contra la Violencia Escolar*. MINEDU. <https://siseve.pe/web/>



Ñaupas, H., Mejía, E., Trujillo, R., Romero, H., Medina, W., & Novoa, E. (2023). *Metodología de la Investigación Total. Cuantitativa – Cuantitativa y Redacción de tesis* (3ª ed.). Ediciones de la U.

Organización de Estados Iberoamericanos. (2024). *Convivencia escolar y seguridad ciudadana: Guía para cuidadores*. OEI Paraguay.

<https://oei.int/oficinas/paraguay/publicaciones/convivencia-escolar-y-seguridad-ciudadana/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *What is school violence?*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/health-education/safe-learning-environments>

Pina, D., Ruiz, J., Llor, B., Matás, M., Pagán, M., & Puente, E. (2021). “Count on me” Program to improve school coexisting in primary education. *Children and Youth Services Review*, 127, e106121. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106121>

Quezada, N. (2019). *Metodología de la Investigación*. Editorial MACRO.

Sáez, J. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos (enfoque práctico con ejemplos, esenciales para TFG TFM y otros)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Santamaría, M., Gilar, R., Pozo, T., & Castejón, J. (2021). Teaching Socio-Emotional Competencies Among Primary School Students: Improving Conflict Resolution and Promoting Democratic Co-existence in Schools. *Frontiers in Psychology*, 12, e659348. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348>

Steinberg, L. (2010). A behavioral scientist looks at the science of adolescent brain development. *Brain and Cognition*, 72(1), 160–164. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.11.003>

Supo, J. (2020). *Metodología de la Investigación Científica* (3ª ed.). Bioestadístico EEDU EIRL.

Tapullima, C., Olivas, L., Carranza, R., & Guerra, V. (2024). Programas de intervención para mejorar la convivencia escolar: una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 11(1), 1-13. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2024.11.1.2>



Vila, S., Gilar, R., & Pozo, T. (2021). Effects of Student Training in Social Skills and Emotional Intelligence on the Behaviour and Coexistence of Adolescents in the 21st Century. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), e5498. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105498>

