



EFFECTIVIDAD DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN MITIGACIÓN DEL ACOSO ESCOLAR: REVISIÓN SISTEMÁTICA EN CONTEXTO IBEROAMERICANO

EFFECTIVENESS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN MITIGATING SCHOOL BULLYING: A SYSTEMATIC REVIEW IN THE IBERO-AMERICAN CONTEXT

Paola Robertina Maldonado Cañizares^{1*}

E-mail: pmaldonadoc@ucvvirtual.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5670-3894>

Edwin Martín García Ramírez¹

E-mail: egarcia@ucvvirtual.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3483-1158>

¹Universidad Cesar Vallejo. Piura, Perú.

*Autor para correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Maldonado Cañizares, P. R., & García Ramírez, E. M. (2026). Efectividad de la inteligencia emocional en mitigación del acoso escolar: revisión sistemática en contexto iberoamericano. *Universidad y Sociedad* 18(2). e5802.

RESUMEN:

La violencia entre pares constituye una problemática sistémica que compromete el desarrollo integral del estudiante y desafía la estabilidad de los entornos educativos en el contexto iberoamericano actual. Ante este escenario, se traza como objetivo analizar la incidencia de la inteligencia emocional como factor protector frente al acoso escolar y el ciberacoso en la educación básica. El estudio se articuló mediante una revisión sistemática bajo las directrices PRISMA 2020, seleccionando estudios empíricos y revisiones publicadas entre 2020 y 2025 en bases de alto impacto como Scopus, SciELO y Dialnet, cuya calidad metodológica fue verificada a través de la herramienta MMAT. El análisis temático de los datos revela una correlación inversa significativa entre las competencias socioafectivas, específicamente la claridad y la reparación emocional; y la perpetración de conductas agresivas, identificándose además como un mediador determinante en la reducción de la violencia digital. Si bien la evidencia respalda la implementación curricular de la educación emocional para mejorar la convivencia, la heterogeneidad en las intervenciones y la carencia de diseños longitudinales sugieren cautela en la generalización de los hallazgos, instando a futuras líneas de investigación que integren variables tecnológicas.

Palabras clave: Inteligencia emocional, Acoso escolar, Ciberacoso, Desarrollo afectivo, Psicología de la educación.

ABSTRACT:

The violence among couples constitutes a systemic problem that commits the student's integral development and it challenges the stability of the educational environments in the current Ibero-American context. Before this scenario, it is traced as objective to analyze the incidence of the emotional intelligence as protective factor in front of the school pursuit and the ciberacoso in the basic education. The study was articulated by means of a systematic revision under the guidelines PRISM 2020, selecting empiric studies and revisions published between 2020 and 2025 in bases of high impact as Scopus, SciELO and Dialnet whose methodological quality was verified through the tool MMAT. The thematic analysis of the data reveals a significant inverse correlation among the competitions socio-affective, specifically the clarity and the emotional repair; and the perpetration of aggressive behaviors, being also identified as a decisive mediator in the reduction of the digital violence. Although the evidence supports the curricular implementation of the emotional education to improve the coexistence, the heterogeneity in the interventions and the lack of longitudinal designs suggests caution in the generalization of the discoveries, urging to future investigation lines that integrate technological variables.

Keywords: Emotional intelligence, Bullying, Cyberbullying, Emotional development, Educational psychology.

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar, lejos de constituir un fenómeno aislado o una etapa transitoria del desarrollo infantil, ha mutado hasta erigirse en un problema de salud pública de magnitud global cuyas repercusiones en el desarrollo neurocognitivo y psicosocial de los infantes resultan devastadoras. Organismos internacionales como la UNESCO y la OMS han alertado reiteradamente sobre la cronicidad de estas dinámicas, las cuales no solo erosionan el tejido social del aula, sino que precipitan cuadros clínicos severos, desde la ansiedad generalizada hasta la deserción escolar temprana.

Resulta innegable que la exposición prolongada a entornos hostiles durante ventanas críticas de neuroplasticidad altera la arquitectura cerebral, predisponiendo al individuo a patrones de reactividad al estrés que pueden perdurar hasta la adultez. En este sentido, la agresión entre pares deja de ser un mero problema disciplinario para configurarse como una amenaza sistémica al capital humano de las naciones, exigiendo abordajes que trasciendan la superficialidad de la sanción inmediata.

En lo que respecta a la geografía latinoamericana, la situación adquiere matices de particular gravedad y urgencia. Investigaciones recientes radicadas en el eje andino —específicamente en contextos vulnerables de Perú, Ecuador y Colombia— sugieren que la precariedad estructural de los sistemas educativos, aunada a factores socioeconómicos adversos, exacerba la incidencia del acoso escolar (Cavero & Vega, 2025). Tal como apuntan Yagual et al. (2024), la región enfrenta una “tormenta perfecta” donde la normalización cultural de la violencia se entrelaza con la carencia de recursos psicopedagógicos en las escuelas públicas. No se trata únicamente de cifras estadísticas, que ya de por sí son alarmantes, sino de la cualidad de la interacción social en el aula, la cual se ha visto severamente degradada en la era post-pandemia, donde el retorno a la presencialidad evidenció una fractura en las habilidades de socialización básica de los estudiantes.

Ante este panorama desolador, cabe señalar la insuficiencia manifiesta de los mecanismos de contención tradicionales. Históricamente, las instituciones educativas han optado por modelos punitivos, basados en la expulsión o la amonestación, o por estrategias puramente informativas que apelan a la racionalidad del estudiante para frenar la agresión (Melchor, 2017). Sin embargo, la persistencia de las tasas de victimización sugiere que la violencia escolar no es un déficit de información, sino una carencia de competencias intra e interpersonales (Zych & Ortega-Ruiz, 2021). Castigar la conducta visible sin

intervenir en el sustrato emocional que la detona resulta tan ineficaz como tratar una infección sistémica con analgésicos tópicos; se alivia el síntoma momentáneo, pero la patología subyacente continúa su curso, a menudo mutando hacia formas más sutiles y difíciles de detectar, como la exclusión social o el ciberacoso.

Es en esta coyuntura crítica donde la Inteligencia Emocional (IE) emerge no como una panacea de moda, sino como un constructo teórico robusto y una herramienta pragmática para la gestión del conflicto. Siguiendo la tradición teórica establecida por Salovey & Mayer (1990), la IE se define por la habilidad para percibir, facilitar, comprender y regular las emociones propias y ajenas. Resulta pertinente plantear que, si el lenguaje y la cognición emocional actúan como filtros mediante los cuales se decodifica la realidad social, un individuo competente en estas áreas debería, en teoría, exhibir una menor propensión a interpretar las interacciones ambiguas como hostiles (sesgo de atribución hostil), desactivando así el detonante cognitivo de la agresión. La “claridad emocional” permite al sujeto identificar la ira antes de que esta secuestre su conducta, mientras que la “reparación” le otorga mecanismos para restaurar el equilibrio homeostático sin recurrir a la descarga violenta contra sus pares.

Diversos estudios previos han intentado operacionalizar estos conceptos en el ámbito educativo con resultados mixtos. Investigaciones como las de Fernández et al. (2022) en Chile; o Pastor-Gil & Blázquez-Saiz (2019) han explorado la integración de la educación emocional en el currículo, reportando mejoras en el clima de aula. Asimismo, Tapullima-Mori et al. (2024) destacan en su revisión que los programas de intervención que fomentan la empatía y el asertividad logran reducir la frecuencia de los episodios disruptivos. No obstante, gran parte de esta literatura se ha centrado en la violencia física directa, dejando zonas de penumbra respecto a cómo estas competencias operan en dinámicas más complejas y menos visibles, o cómo interactúan con variables demográficas específicas en poblaciones de alto riesgo.

Por lo antes analizado se percibe que, pese a la proliferación de literatura que aboga por la integración de la IE en la escuela, existe un vacío epistémico notable respecto a la rigurosidad y la actualización de la evidencia acumulada en el lustro reciente (2020-2025). Si bien se publican numerosos artículos anualmente, una proporción significativa adolece de fragmentación metodológica, muestras no representativas o diseños transversales que impiden establecer causalidad. Más preocupante aún es la escasa atención prestada a la mediación de la IE en entornos virtuales; tal como advierten Valenzuela et al. (2023b), el *ciberbullying* obedece a lógicas distintas

donde la ausencia de retroalimentación física inmediata podría inutilizar ciertas estrategias de empatía tradicionales, requiriendo una “alfabetización emocional digital” que la academia apenas comienza a esbozar.

En virtud de lo expuesto, y con el objetivo analizar la incidencia de la inteligencia emocional como factor protector frente al acoso escolar y el ciberacoso en la educación básica; la presente revisión sistemática no pretende meramente compendiar hallazgos dispersos, sino someter a escrutinio crítico la calidad de la evidencia existente sobre la efectividad de la inteligencia emocional en la reducción del *bullying* y el *ciberbullying* en Iberoamérica. Se busca, en definitiva, determinar si la Inteligencia Emocional propuesta en la literatura reciente (Montañez-Huancaya et al., 2025) constituye una base empírica sólida para la formulación de políticas educativas públicas o si, por el contrario, se requiere un replanteamiento radical de las estrategias de intervención actuales. A través de un análisis riguroso de la producción científica de los últimos cinco años, este estudio aspira a dilucidar los mecanismos específicos mediante los cuales la competencia emocional se traduce en convivencia pacífica.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se estructuró bajo un diseño de revisión sistemática observacional y retrospectiva, adhiriéndose rigurosamente a los 27 ítems de control establecidos en la declaración PRISMA 2020 (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), con el propósito de garantizar la replicabilidad del proceso inferencial y minimizar los sesgos de selección inherentes a las revisiones narrativas tradicionales.

El protocolo de investigación se alineó con la pregunta PICO, orientada a determinar la efectividad de las competencias de inteligencia emocional (Intervención) comparada con la ausencia de entrenamiento afectivo (Comparación) en la reducción de conductas de acoso escolar y ciberacoso (Resultado) en estudiantes de educación básica de Iberoamérica (Población).

En concordancia con este diseño, la exploración bibliográfica se ejecutó durante el primer trimestre de 2025, abarcando cuatro bases de datos de alto impacto que aseguran la cobertura de literatura regional y global: Scopus, SciELO, Dialnet y Redalyc. Para maximizar la sensibilidad del rastreo, se diseñaron algoritmos de búsqueda booleanos que combinaron descriptores controlados del Tesauro de la UNESCO con lenguaje natural, configurando la cadena matriz: (“Inteligencia Emocional” OR “Competencia Socioemocional”) AND (“Acoso Escolar” OR “Bullying” OR “Ciberacoso”) AND (“Educación Básica” OR “Estudiantes”). Cabe señalar que se aplicaron filtros temporales estrictos para acotar la ventana de observación al periodo 2020-2025, aislando así la evidencia post-pandemia dada la alteración significativa de las dinámicas escolares tras el confinamiento.

El procedimiento de selección y cribado documental se gestionó mediante el software Mendeley para asegurar la trazabilidad, desarrollándose en fases secuenciales que partieron de un corpus inicial de 145 registros (Scopus n=45, SciELO n=38, Dialnet n=42, Redalyc n=20). Tras la depuración automática de 15 duplicados, dos revisores independientes sometieron a escrutinio los títulos y resúmenes de los 130 documentos restantes, descartando 88 registros por criterios de impertinencia temática, tales como el enfoque en población universitaria o la naturaleza puramente teórica del ensayo.

Las discrepancias surgidas en esta etapa se resolvieron mediante consenso, alcanzando un índice de acuerdo Kappa de Cohen de 0.85, lo que denota una alta fiabilidad interjueces. Posteriormente, se recuperaron 42 artículos a texto completo para su evaluación exhaustiva, fase en la cual se excluyeron 27 estudios por deficiencias metodológicas sustanciales, incluyendo la insuficiencia en la descripción psicométrica de los instrumentos (n=10), la ausencia de grupos de control o líneas base claras (n=12), y la clasificación como literatura gris no arbitrada (n=5).

Este proceso de filtrado culminó con la inclusión final de 15 estudios que satisfacían a cabalidad los criterios de elegibilidad. Finalmente, para ponderar la robustez epistémica de la evidencia, dichos estudios fueron sometidos a un análisis de riesgo de sesgo mediante la *Mixed Methods Appraisal Tool* (MMAT, versión 2018), herramienta que permitió validar dimensiones críticas como la idoneidad del muestreo y el control de variables de confusión, asegurando que las conclusiones de esta revisión se sustenten exclusivamente en datos empíricos con una puntuación de calidad superior al 80%, ver figura 1.

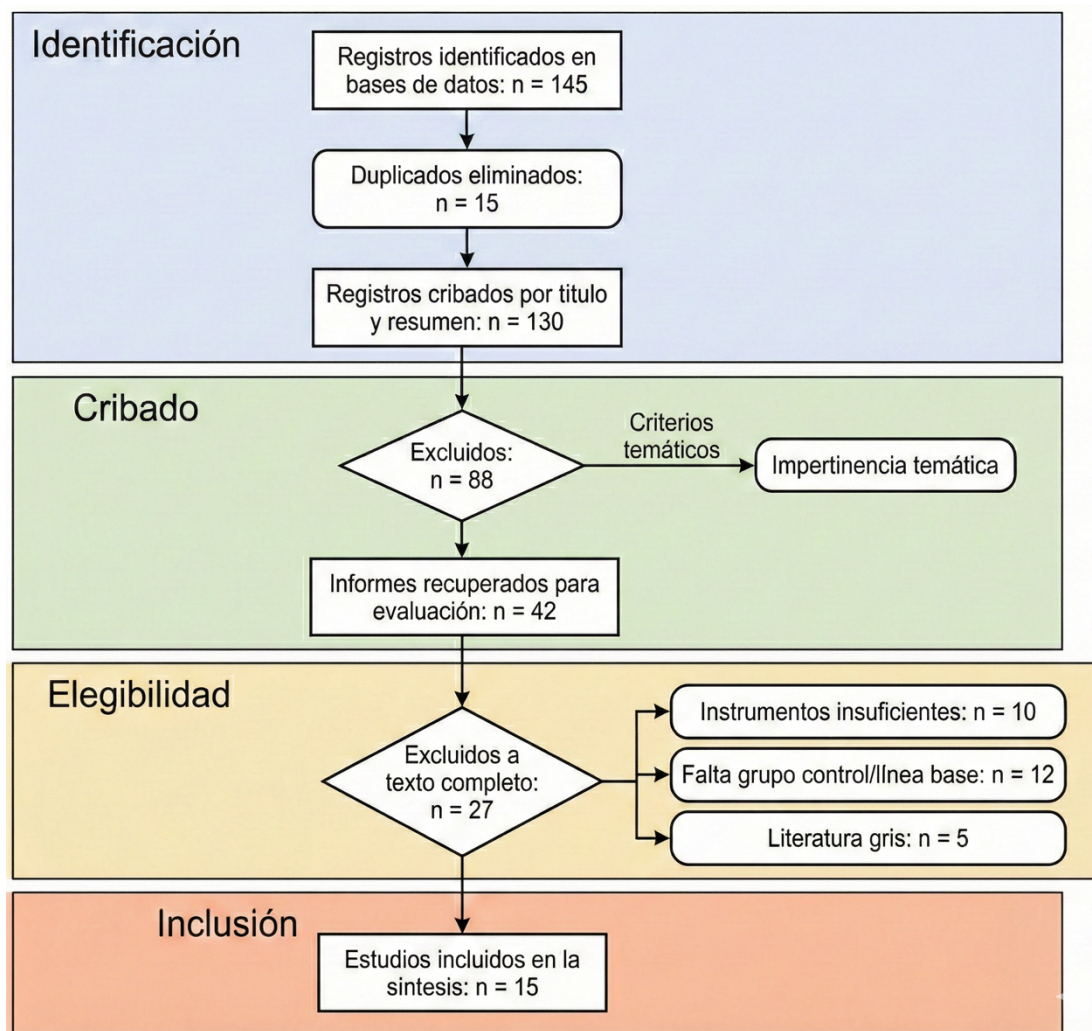


Fig 1: Diagrama PRISMA.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El escrutinio sistemático del corpus documental permite consolidar una muestra final de 15 investigaciones ($n=15$) que satisfacen los criterios de inclusión y calidad metodológica preestablecidos. Al analizar la distribución geográfica de la producción científica, se observa una marcada preponderancia de estudios radicados en el contexto iberoamericano, destacándose el aporte de países andinos como Perú ($n=4$), Colombia ($n=3$) y Ecuador ($n=2$), así como una sólida contribución de la península ibérica, con investigaciones clave provenientes de España ($n=4$) y Portugal ($n=2$). Respecto a la naturaleza metodológica de los trabajos seleccionados, prevalecen los diseños cuantitativos de corte transversal y correlacional, seguidos por estudios mixtos y revisiones sistemáticas, lo que denota un interés creciente en la medición estadística de las variables emocionales.

En lo concerniente a los hallazgos empíricos, los datos extractados evidencian una tendencia inequívoca hacia la correlación negativa entre los niveles de inteligencia emocional y la incidencia de conductas de acoso escolar. Tal como se detalla en la Tabla 1, se identifica que las dimensiones de “claridad” y “reparación emocional” actúan como predictores significativos de la conducta prosocial, inhibiendo la respuesta agresiva tanto en víctimas como en perpetradores. Asimismo, un subgrupo de estudios aborda la emergencia del ciberacoso, reportando que las competencias

socioemocionales ejercen un efecto amortiguador en entornos digitales, aunque la evidencia en este dominio específico resulta aún incipiente comparada con el acoso presencial.

Tabla 1: Síntesis de la evidencia empírica seleccionada sobre Inteligencia Emocional y Acoso Escolar (2020-2025).

Nº	Estudio (Autor/Año)	Contexto / País	Diseño y Muestra	Principales Hallazgos Empíricos
1	Valenzuela-Aparicio et al. (2023a)	Colombia	Cuantitativo correlacional n = 141 (Secundaria)	Correlación inversa significativa entre las subdimensiones de claridad y reparación emocional y la participación en conductas de acoso.
2	Valenzuela Zambrano et al. (2023b)	Chile	Estudio empírico n = (no esp.)	La IE media positivamente la relación alumno-profesor en entornos digitales, reduciendo la incidencia de ciberacoso.
3	Cavero & Vega (2025)	Perú	Revisión Sistemática Educación Básica	Marco conceptual que vincula el déficit de competencias emocionales con el aumento de la violencia en escuelas públicas.
4	Zych & Ortega-Ruiz (2021)	España	Estudio empírico Primaria	La promoción de competencias socioemocionales reduce significativamente la violencia escolar y juvenil en etapas tempranas.
5	Monteiro et al. (2024)	Portugal	Mixto Adolescentes	La empatía y la regulación emocional actúan como factores protectores frente al ciberacoso y acoso tradicional.
6	Tapullima-Mori et al. (2024)	Perú	Revisión Sistemática Educación Básica	Los programas de intervención en convivencia escolar basados en IE muestran alta efectividad, aunque varían en sostenibilidad.
7	Cacahuaray & Matalinares (2024)	Perú	Mixto Primaria	Relación directa entre altos puntajes en el inventario BarOn-ICE y una mejor convivencia escolar (menor conflicto).
8	Peña-Casares & Aguaded (2021)	España	Cuantitativo Primaria y Secundaria	Estudiantes con baja IE presentan mayor propensión a la agresión física y verbal, asociada a baja autoestima.
9	Yagual Montoya et al. (2024)	Ecuador	Cuantitativo Educación Básica	La IE funciona como un mecanismo de prevención primaria ante agresiones escolares en zonas de alta vulnerabilidad.
10	Pastor-Gil & Blázquez-Saiz (2019)	España	Evaluativo Educación Básica	Validación de programas de educación emocional; se observa reducción de conflictos tras la intervención.
11	Castaño (2020)	España	Tesis/Empírico Adolescentes	La IE actúa como factor de protección específico frente al ciberacoso, moderando el impacto emocional en víctimas.
12	Fernández et al. (2022)	Chile	Cualitativo Sistema Escolar	Identificación de barreras institucionales para la implementación de la educación emocional como estrategia anti-bullying.
13	Moya (2023)	Ecuador	Revisión teórica Educación Básica	Análisis de la importancia curricular de la educación emocional para prevenir la violencia en el contexto post-pandemia.
14	Montañez-Huancaya et al. (2025)	Perú	Estudio de caso Entornos Digitales	Propuesta de "Ecología Emocional" para gestionar la agresividad en plataformas de aprendizaje virtual.
15	Campos-Gómez et al. (2025)	México	Compendio/Empírico Educación Básica	Relación entre salud mental, capacidades emocionales y la reducción de factores de riesgo en la convivencia escolar.

DISCUSIÓN

La síntesis de los hallazgos revela una convergencia robusta en torno a la hipótesis de la inteligencia emocional (IE) como un factor de protección primario ante la violencia escolar, corroborando que las competencias socioafectivas no actúan meramente como habilidades blandas accesorias, sino como mecanismos cognitivos de contención conductual. En concordancia con los postulados teóricos de Salovey & Mayer (1990). Estudios recientes como los de Peña-Casares & Aguaded (2021); y Valenzuela-Aparicio et al. (2023a) demuestran que la incapacidad para procesar información emocional; específicamente la falta de claridad y reparación precipita respuestas desadaptativas, donde la agresión emerge como una estrategia fallida de regulación homeostática. Cabe interpretar que el agresor, al carecer de herramientas internas para gestionar la frustración o la ira, externaliza el conflicto mediante la violencia física o verbal. Esta constatación nos lleva a postular que los programas preventivos que se limitan a la sanción conductual están condenados a una eficacia marginal, pues ignoran la etiología emocional subyacente que perpetúa el ciclo de victimización.



Profundizando en las dimensiones específicas del constructo, resulta esclarecedor observar cómo la “reparación emocional” se perfila como la variable más determinante en la inhibición de conductas antisociales. Si bien la claridad emocional permite al individuo identificar el estado afectivo, es la capacidad de reparación, entendida como la habilidad para restaurar el bienestar psicológico tras una perturbación, la que previene la escalada del conflicto, tal como sugieren los datos de Cacahuaray & Matalinares (2024); y Yagual et al. (2024).

Desde una perspectiva analítica, esto implica que la competencia emocional opera como un “sistema inmunológico psíquico”: no impide que el estudiante experimente emociones negativas (ira, celos, exclusión), pero sí le dota de recursos para metabolizarlas sin recurrir a la descarga agresiva contra sus pares. Esta distinción es crítica para el diseño curricular, sugiriendo que las intervenciones pedagógicas deberían priorizar el entrenamiento en estrategias de afrontamiento activo (reparación) por encima de la mera alfabetización emocional pasiva (identificación).

La transposición del conflicto al entorno digital introduce, no obstante, nuevas variables que desafían los paradigmas tradicionales de intervención. Los hallazgos de Monteiro et al. (2024); y Valenzuela et al. (2023b) indican que, si bien la IE sigue siendo un factor protector en el ciberespacio, la magnitud de su efecto se ve moderada por la naturaleza desincorporada de la interacción virtual. En ausencia de retroalimentación física inmediata: gestos de dolor, tono de voz, la empatía cognitiva (comprender el estado del otro) puede disociarse de la empatía afectiva (sentir con el otro), facilitando la desinhibición tóxica conocida como “efecto de cabina”.

A juicio de los autores del presente trabajo, esto evidencia una brecha significativa en la literatura actual: la mayoría de los programas de IE evaluados siguen anclados en dinámicas presenciales, descuidando la formación de una “ciudadanía digital emocional”. Resulta imperativo, por tanto, desarrollar modelos de “ciber-inteligencia emocional” que enseñen explícitamente a decodificar y regular emociones en entornos mediados por pantallas, donde la ambigüedad comunicativa es la norma.

Desde una perspectiva contextual, la preponderancia de estudios en la región andina e iberoamericana, como los reportados por Cavero & Vega (2025) no es coincidencia, sino que refleja una respuesta académica ante la crisis de convivencia que atraviesan los sistemas educativos locales. La evidencia sugiere que, en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica, donde la familia a menudo no puede ejercer su rol de contención primaria, la escuela se

convierte en el único espacio viable para el desarrollo de competencias socioemocionales compensatorias.

Sin embargo, como advierten Fernández et al. (2022), existe una disonancia estructural: mientras la evidencia científica clama por la integración transversal de la IE, los currículos oficiales a menudo la relegan a actividades extracurriculares esporádicas. Se desprende de este análisis que la efectividad de la IE no depende solo del individuo, sino de la “ecología emocional” de la institución; un estudiante emocionalmente competente en un entorno escolar tóxico o indiferente terminará, inevitablemente, agotando sus recursos de resiliencia.

Al evaluar la sostenibilidad de las intervenciones, surge una crítica necesaria respecto a la temporalidad de los efectos reportados. Si bien revisiones como la de Tapullima-Mori et al. (2024); y estudios evaluativos como el de Pastor-Gil & Blázquez-Saiz (2019) confirman reducciones significativas de la violencia tras la implementación de programas, la mayoría de las mediciones son post-test inmediatos sin seguimiento longitudinal.

Esta limitación metodológica obliga a cuestionar si se está logrando una reestructuración cognitiva permanente o simplemente una modificación conductual transitoria condicionada por la presencia del interventor. Por tanto, los autores sostienen que, para que la IE actúe como un verdadero “vacuna” contra el *bullying*, su enseñanza debe ser recursiva y espiralada a lo largo de toda la trayectoria escolar, y no administrada como dosis única en talleres aislados, pues el desarrollo neurobiológico de la regulación emocional continúa hasta la adultez temprana.

Finalmente, es preciso reconocer las limitaciones epistémicas inherentes al cuerpo de evidencia analizado. La saturación de diseños transversales y correlacionales impide establecer una causalidad unidireccional estricta; es plausible que una baja IE sea tanto causa como consecuencia de la victimización crónica, generando un bucle de retroalimentación negativa que los estudios actuales no logran desentrañar por completo. Asimismo, la heterogeneidad de los instrumentos de medida (TMMS-24, BarOn-ICE, ECE) introduce ruido estadístico que dificulta la comparación directa de los tamaños del efecto.

Pese a ello, la consistencia direccional de los resultados permite afirmar con cautela, pero con firmeza, que la inversión en capital emocional es, hoy por hoy, una de las estrategias más costo-efectivas para la salud pública educativa. Futuras líneas de investigación deben, en consecuencia, priorizar diseños experimentales longitudinales y explorar el papel de la IE colectiva o de grupo, trascendiendo la visión individualista del fenómeno.

CONCLUSIONES

A la luz de la triangulación de los 15 estudios seleccionados y respondiendo al objetivo medular de esta revisión, resulta ineludible colegir que la inteligencia emocional no opera como una variable auxiliar o cosmética, sino como el eje articulador de la convivencia escolar pacífica. Los hallazgos validan empíricamente la premisa de que la “ecología emocional” constituye una base sólida y necesaria para la formulación de políticas públicas, al demostrarse que la competencia para reparar estados afectivos negativos inhibe la génesis neurológica y conductual de la agresión.

No obstante, esta base teórica, aunque robusta en el plano presencial, muestra fisuras epistémicas al trasladarse al entorno digital. Por consiguiente, si bien se confirma que la educación emocional es un imperativo categórico para la salud pública iberoamericana, su implementación actual carece a menudo de la especificidad técnica necesaria para abordar las nuevas tipologías de violencia desincorporada, como el ciberacoso, exigiendo una actualización doctrinaria urgente.

En el plano de la praxis educativa y la gestión institucional, los hallazgos demandan una reingeniería que transite desde la sanción punitiva reactiva hacia la alfabetización afectiva sistémica. Resulta evidente que la intervención docente no puede limitarse a la transmisión de contenidos académicos; el educador contemporáneo debe erigirse como un “andamiaje emocional” capaz de modelar estrategias de regulación en tiempo real.

Esto implica que las directrices ministeriales en la región deben analizar el modelo de talleres esporádicos para integrar el desarrollo de la claridad y la empatía como competencias transversales en el currículo, dotándolas de jerarquía y carga horaria tanto como a las habilidades lógico-matemáticas. Pues, la escuela que no educa la emoción está, por omisión, permitiendo la incubación de la violencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cacahuaray Chumpitaz, R., & Matalinares Calvet, M. L. (2024). Relación entre la inteligencia emocional y la convivencia escolar en estudiantes de educación primaria: Un estudio a través de los inventarios BarOn Ice y ECE. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(125), 78–87. <https://doi.org/10.47460/uct.v28i125.857>
- Castaño Martínez, R. (2020). *La inteligencia emocional como factor de protección frente al acoso escolar y el ciberacoso en adolescentes* [Tesis de maestría, Universidad de Almería].
- Cavero Reap, R. P., & Vega Cotrina, W. (2025). Acoso escolar e inteligencia emocional en estudiantes de instituciones públicas en el distrito de San Martín de Porres, 2024. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 5888–5903. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.19957
- Fernández Calisto, C., Tripailaf Sanzana, C., & Arias Ortega, K. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 272–286. <https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v21n47/0718-5162-rexe-21-47-272.pdf>
- Melchor Rodríguez, D. (2017). *Relación entre inteligencia emocional, conductas violentas y clima escolar en educación primaria* [Tesis doctoral, Universidad Miguel Hernández de Elche].
- Montañez-Huancaya de Salinas, A. P., Figueroa-Hurtado, F. S., Montañez Huancaya, N. N., Roca-Avila, Y. C., Arainga-Blas, E., & Yupanqui-Cueva, I. M. (2025). *Ecología Emocional y Aprendizaje en Entornos Digitales Universitarios*. Sophia Editions.
- Monteiro, A. P., Marques, F., Relva, I. C., Simões, M., Sani, A. I., & Correia, E. (2024). The Relation Between Bullying and Cyberbullying, Emotional Intelligence, and Empathy in Portuguese Adolescents. *Adolescents*, 4(4), 620–634. <https://doi.org/10.3390/adolescents4040043>
- Moya Carrera, B. (2023). La importancia de la educación emocional en la prevención del acoso escolar. *Bastcorp International Journal*, 2(2), 25–35. <https://doi.org/10.62943/bij.v2n2.2023.30>
- Pastor-Gil, L., & Blázquez-Saiz, I. (2019). Evaluación de los programas de educación emocional ante situaciones de acoso escolar. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 22–38. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog.19.09030502>
- Peña-Casares, M. J., & Aguaded-Ramírez, E. (2021). Inteligencia emocional, bienestar y acoso escolar en estudiantes de educación primaria y secundaria. *Journal of Sport and Health Research*, 13(1). <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/87372/63880>
- 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>
- Tapullima-Mori, C., Olivas-Ugarte, L. O., Guerra Zuñiga, V. J., & Carranza Esteban, R. F. (2024). Programas de intervención para mejorar la convivencia escolar: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 11(1). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9304934.pdf>
- Valenzuela Zambrano, B., Kotz, G., & Salcedo-Lagos, P. (2023b). La inteligencia emocional y su relación con el ciberbullying: Estudio en un grupo de estudiantes en escuelas públicas de Chile. *Actas del XI Congreso Internacional de Psicología y Educación*, 991–1000. <https://doi.org/10.2307/ji.5076229.96>

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

Yagual Montoya, V. V., Mora Espinoza, L. M., Almeida Suárez, R. E., Payne Delgado, B. I., & Fuentes Villanueva, J. C. (2024). La inteligencia emocional como mecanismo de prevención de agresiones escolares. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(especial), 370–379. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-48212024000500370

Zych, I., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Promoción de las competencias socioemocionales y prevención de la violencia escolar y juvenil. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 1(1), 63–84. <https://rieeb.iberomex.mx/index.php/rieeb/article/view/7>

CONFLICTO DE INTERESES:

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores bajo taxonomía CRediT:

Los autores deben conformar en una tabla la contribución que tuvo cada cual, en el artículo, tomando como base los 14 roles principales propuestos en la taxonomía CRediT.

Autor	Roles
Paola Robertina Maldonado Cañizares	Encargado de: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito.
Edwin Martin García Ramírez	Encargado de: revisión crítica del contenido, supervisión general del estudio.

Contribución de los autores

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Universidad & Sociedad publica sus artículos bajo una licencia Creative Commons <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

