



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Licenciatura en Psicopedagogía modalidad distancia

Trabajo Final Integrador

*La relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en
estudiantes de educación primaria con dificultades de aprendizaje: una
revisión sistemática desde la perspectiva psicopedagógica.*

Estudiante: Paula Prado

Legajo: 36604

Director/es: Lorena Pozo

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Lic. en Psicopedagoga

2026

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha []

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Yerba Buena, Tucumán. 26/12/2025

Firma y aclaración del autor:

Índice

Abstract.....	5
Introducción.....	6
Delimitación del Objeto de Estudio	6
Planteamiento del problema	7
Objetivos	9
Objetivo general.....	9
Objetivos específicos	9
Supuesto básico	10
Fundamentación	11
Estado del Arte.....	12
Marco Teórico	29
Inteligencia emocional como constructo.....	29
Del modelo de habilidad a los enfoques de rasgo y modelos mixtos.....	30
Evaluación de la inteligencia emocional en la infancia.....	30
El Rendimiento Académico	32
Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico.....	32
Vínculos, clima escolar y engranajes cognitivos	33
Método	35
Procedimiento metodológico	36
Análisis del riesgo de sesgo.....	42
Resultados.....	45
Dimensión 1: Manifestaciones de la inteligencia emocional en estudiantes de educación primaria con dificultades de aprendizaje.....	45
Dimensión 2: Las dificultades de aprendizaje y su incidencia en el rendimiento académico y en las dinámicas emocionales de los estudiantes en la institución educativa	50
Dimensión 3: las estrategias psicopedagógicas que favorecen el desarrollo de la IE en estudiantes de educación primaria.....	57
Discusión	65
Conclusiones	71
Alcances de la investigación.....	74
Aportes de la investigación	76
Referencias.....	78

Resumen

Este estudio analiza la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria que presentan dificultades de aprendizaje, desde una perspectiva psicopedagógica. Se realizó una revisión sistemática de enfoque cualitativo, basada en la búsqueda y análisis de estudios científicos publicados entre 2014 y 2025; la búsqueda se efectuó en bases de datos y repositorios. Se incluyeron once estudios y se aplicó evaluación crítica mediante la lista JBI para estudios analíticos transversales. Los resultados mostraron que las manifestaciones de la inteligencia emocional en el ámbito escolar se expresan principalmente en el afrontamiento del error, la tolerancia a la frustración, la motivación, la autorregulación y las formas de vinculación con docentes y pares, con variaciones según el contexto. Asimismo, se observó que las dificultades de aprendizaje inciden en el rendimiento no solo por el componente cognitivo, sino por su interacción con dinámicas emocionales como ansiedad académica, desánimo, evitación y baja percepción de competencia, que afectan participación y persistencia. Se identificaron estrategias psicopedagógicas eficaces cuando se integran de manera sostenida a la vida escolar: programas socioemocionales, formación docente, trabajo cooperativo, resignificación del error, articulación con familias, y seguimiento con instrumentos y criterios claros. En conclusión, la evidencia respalda una relación relevante pero no lineal entre inteligencia emocional y rendimiento; su fortalecimiento contribuye a trayectorias más estables e inclusivas cuando se acompaña con condiciones pedagógicas e institucionales.

Palabras clave: inteligencia emocional; rendimiento académico; dificultades de aprendizaje; educación primaria.

Abstract

This study analyzes the relationship between emotional intelligence and academic performance in primary school students with learning difficulties, from a psychoeducational perspective. A qualitative systematic review was conducted, based on the search and analysis of scientific studies published between 2014 and 2025. The search was conducted in databases and repositories. Eleven studies were included, and critical appraisal was applied using the JBI checklist for cross-sectional analytical studies. The results showed that manifestations of emotional intelligence in the school setting are primarily expressed in coping with mistakes, frustration tolerance, motivation, self-regulation, and ways of relating to teachers and peers, with variations depending on the context. Furthermore, it was observed that learning difficulties affect performance not only through the cognitive component but also through interaction with emotional dynamics such as academic anxiety, discouragement, avoidance, and low perceived competence, which affect participation and persistence. Effective psychoeducational strategies were identified when consistently integrated into school life: socio-emotional programs, teacher training, cooperative learning, reframing mistakes, collaboration with families, and monitoring using clear instruments and criteria. In conclusion, the evidence supports a relevant but non-linear relationship between emotional intelligence and academic performance; strengthening emotional intelligence contributes to more stable and inclusive learning trajectories when accompanied by appropriate pedagogical and institutional conditions.

Keywords: emotional intelligence; academic performance; learning difficulties; primary education.

Introducción

Delimitación del Objeto de Estudio

Este estudio tiene como propósito investigar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria que presentan dificultades de aprendizaje. Se plantea una investigación documental mediante revisión sistemática de la literatura científica, a fin de analizar y sintetizar los hallazgos previos relacionados con esta temática.

De acuerdo con Montero y León (2005), este tipo de enfoque se centra en la revisión y el análisis de investigaciones previas, sin generar datos originales. En consecuencia, el objetivo es explorar cómo la inteligencia emocional se vincula con el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria con dificultades de aprendizaje, con el propósito de proporcionar una visión actualizada y complementaria del campo de estudio.

Asimismo, resulta necesario considerar lo planteado por Cabello Salguero (2011), quien sostiene que la educación infantil no se limita únicamente al desarrollo intelectual, sino que debe integrar también la dimensión emocional, frecuentemente desatendida por los docentes, pero que es la que permite a los niños resolver los problemas de la vida cotidiana.

Planteamiento del problema

En la actualidad, la educación primaria se enfrenta a un desafío que trasciende la enseñanza de contenidos curriculares: debe atender las dimensiones emocionales que condicionan el aprendizaje. La Organización Mundial de la Salud (2020) ha señalado que uno de cada siete niños y adolescentes experimenta problemas de salud mental, lo que afecta su bienestar y, de manera directa, su rendimiento escolar. A su vez, la UNESCO (2021) advierte que los sistemas educativos, pese a estas evidencias, continúan priorizando la dimensión cognitiva, pues el éxito académico suele medirse únicamente en términos de calificaciones y resultados estandarizados. Esta tendencia se refleja en las aulas, donde la atención al desarrollo emocional sigue siendo limitada o relegada a programas aislados de convivencia.

En este punto, la psicopedagogía aporta una lectura crítica: comprender al estudiante desde una perspectiva integral que une lo cognitivo y lo emocional. Como subraya Cabello Salguero (2011), la educación infantil no puede centrarse solo en lo intelectual, ya que es el desarrollo emocional el que permite afrontar los problemas cotidianos y sostener los aprendizajes. La mirada psicopedagógica no se limita a identificar dificultades de aprendizaje, sino que reconoce cómo esas dificultades interactúan con la capacidad del estudiante para autorregular sus emociones, gestionar la frustración y mantener la motivación frente al error.

La inteligencia emocional, definida por Salovey y Mayer (1990) como la habilidad para percibir, comprender y regular emociones propias y ajenas, constituye un componente esencial en este análisis. Su vínculo con el aprendizaje es ineludible: Pekrun (2006) demostró que las emociones positivas, como la alegría o el orgullo, facilitan la atención y la memoria, mientras que las emociones negativas, como la ansiedad o la frustración, pueden inhibir el rendimiento académico. Desde esta perspectiva, los estudiantes con dificultades de aprendizaje se encuentran en una situación de especial vulnerabilidad, ya que las experiencias repetidas de error incrementan las emociones negativas y limitan sus posibilidades de progreso.

Investigaciones recientes respaldan esta problemática, por ejemplo, Pazmiño Amagua (2022), en un estudio con niños de primaria en Quito, halló que los estudiantes presentaban niveles muy bajos de inteligencia emocional y que, aunque su rendimiento académico se mantenía en un nivel medio, la correlación entre ambas variables era débil. Este hallazgo evidencia que la escuela todavía no integra de forma efectiva lo socioemocional en los procesos de enseñanza. Arrocha (2025), en Panamá, llega a una conclusión similar: competencias como la autorregulación y la empatía se asocian con un mejor rendimiento académico, pero en la práctica cotidiana no se trabajan de manera sistemática en la escuela.

La situación se agrava en el caso de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Para ellos, cada error puede convertirse en un factor de desmotivación y ansiedad, lo que perpetúa un círculo de bajo rendimiento. Moya, et al. (2024) mostraron que los estudiantes con mayor autoconciencia y habilidades sociales obtenían mejores calificaciones, mientras que aquellos con baja regulación emocional enfrentaban dificultades en el manejo del estrés académico. Este hallazgo coincide con lo que desde la psicopedagogía se observa en la práctica: no basta con reforzar contenidos, es necesario trabajar en la construcción de competencias emocionales que permitan a los niños enfrentar los desafíos escolares.

La investigación de Fontanillas-Moneo et al. (2022) añade un matiz relevante: aunque sí se encontraron diferencias significativas en inteligencia emocional entre estudiantes de bajo y normotípico rendimiento, la magnitud de la correlación fue débil. Este resultado evidencia que la inteligencia emocional no es el único factor que explica el rendimiento, pero sí un componente decisivo que, junto con lo cognitivo, configura la posibilidad de éxito escolar. Para la psicopedagogía, esto significa que se requiere un abordaje integral en el que lo emocional y lo académico se potencien mutuamente.

Por ende, el problema de investigación puede formularse con claridad: la inteligencia emocional constituye un factor clave para el rendimiento académico en la educación primaria,

pero en los estudiantes con dificultades de aprendizaje esta relación no ha sido suficientemente explorada ni atendida desde las prácticas escolares. Existen evidencias que demuestran su influencia, pero la integración de programas sistemáticos de educación emocional aún es escasa, y la mirada psicopedagógica no ha sido incorporada de manera estructural en las instituciones.

A raíz de lo mencionado oportunamente, se plantea el interrogante problema: ¿Cómo se manifiesta la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria que presentan dificultades de aprendizaje, desde una perspectiva psicopedagógica, según la evidencia científica publicada entre 2014 y 2025?

Objetivos

Objetivo general

Analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria que presentan dificultades de aprendizaje, desde una perspectiva psicopedagógica, según la evidencia científica publicada entre 2014 y 2025.

Objetivos específicos

1. Explorar las manifestaciones de la inteligencia emocional en estudiantes de educación primaria con dificultades de aprendizaje, según la evidencia científica analizada.
2. Describir de qué manera las dificultades de aprendizaje inciden en el rendimiento académico y en las dinámicas emocionales de los estudiantes en la institución educativa.

3. Identificar las estrategias psicopedagógicas que favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de educación primaria con dificultades de aprendizaje.

Supuesto básico

Se parte del supuesto de que la inteligencia emocional se manifiesta como un factor decisivo en el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria con dificultades de aprendizaje, en la medida en que les permite afrontar la frustración, sostener la motivación y construir recursos de adaptación escolar. Desde la perspectiva psicopedagógica, se considera que el fortalecimiento de la inteligencia emocional no solo mejora los logros académicos, sino que también favorece procesos de inclusión y de permanencia educativa.

Fundamentación

La educación primaria enfrenta el desafío de sostener aprendizajes significativos en un escenario donde las demandas escolares no se explican únicamente por el dominio de contenidos, sino también por condiciones emocionales que influyen en la participación, la persistencia y la disposición a aprender, especialmente en estudiantes con dificultades de aprendizaje. En este marco, adquiere relevancia una mirada psicopedagógica integral que permita comprender cómo los procesos emocionales se articulan con el desempeño escolar y con la experiencia cotidiana en el aula (Martínez-Martínez et al., 2022).

Cuando existen dificultades de aprendizaje, estas interacciones cobran mayor relevancia, porque la reiteración de obstáculos académicos puede intensificar respuestas emocionales que condicionan el afrontamiento de las tareas y el vínculo con la evaluación (Salovey y Mayer, 1990).

A su vez, la pertinencia del tema se sostiene en que la evidencia empírica disponible presenta resultados no uniformes: mientras algunos estudios reportan asociaciones favorables entre competencias socioemocionales y rendimiento, otros advierten relaciones débiles o dependientes del contexto, lo que impide sostener explicaciones lineales y exige ordenar hallazgos, identificar matices y delimitar condiciones de ocurrencia del fenómeno en la escolaridad primaria (Fontanillas-Moneo et al., 2022).

Por lo anterior, se justifica la realización de una revisión sistemática orientada a sintetizar la producción científica reciente y a responder, de manera organizada por dimensiones, cómo se expresan las manifestaciones socioemocionales en la experiencia escolar, de qué modo inciden las dificultades de aprendizaje en el rendimiento y en las dinámicas emocionales, y qué estrategias psicopedagógicas se identifican como favorecedoras del desarrollo socioemocional en esta población (Moya et al., 2024).

Estado del Arte

A partir del proceso de revisión bibliográfica se identificaron y analizaron un total de 22 investigaciones científicas publicadas entre los años 2014 y 2025, centradas en la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en población escolar. Los estudios seleccionados incluyen investigaciones cuantitativas, cualitativas y revisiones sistemáticas desarrolladas en distintos contextos educativos latinoamericanos y europeos, permitiendo reconocer tendencias comunes, divergencias metodológicas y vacíos de conocimiento que fundamentan el presente estudio.

Inicialmente, Ponce-Aguilar et al. (2020), en Ecuador, plantearon una investigación titulada *“La psicopedagogía en el estado emocional”*, publicada en la revista Polo del Conocimiento. El objetivo general de este trabajo fue analizar la importancia de la psicopedagogía en el ámbito educativo y su influencia en el estado emocional de los estudiantes en los primeros niveles de escolaridad, considerando que la formación integral del alumno debe estimular tanto la dimensión cognitiva como la afectiva. La investigación adoptó una metodología de Desk Research, apoyada en los métodos histórico-lógico, estructural y dialéctico, con un enfoque cualitativo y deductivo. Este procedimiento permitió revisar y sistematizar literatura académica relevante, con el fin de comprender cómo la psicopedagogía puede convertirse en una herramienta que facilite la orientación y el acompañamiento emocional de los estudiantes desde los primeros años de escolaridad. En cuanto a los resultados, los autores destacaron que la psicopedagogía es esencial para que el docente asuma un rol de orientador y apoyo emocional, trabajando el control de las emociones, sentimientos y comportamientos de los niños. Se evidenció que, cuando los educadores aplican estrategias psicopedagógicas centradas en el fortalecimiento de la inteligencia emocional, los estudiantes mejoran no solo en el plano de la convivencia escolar y familiar, sino también en el desarrollo de habilidades y competencias académicas. La conclusión del estudio remarcó que la educación

actual no debe enfocarse únicamente en lo cognitivo, sino que debe integrar la dimensión emocional como un eje fundamental.

En esa misma línea, Rojas Monedero (2020), en México, planteó una investigación titulada “*Construyendo paz en las aulas desde la inteligencia emocional*”, publicada en la revista *Eirene. Estudios de Paz y Conflictos*. El objetivo general de este trabajo fue demostrar que, a través de actividades psicopedagógicas orientadas al desarrollo de la inteligencia emocional en preadolescentes de educación primaria, se podía fortalecer la convivencia escolar y favorecer la construcción de una cultura de paz. La investigación adoptó un diseño mixto, de carácter cuasiexperimental, combinando la observación no participante mediante diario de campo y la encuesta, aplicada en dos momentos (pre y post intervención) a un grupo experimental y un grupo de control. La muestra estuvo conformada por 272 estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria de tres escuelas públicas de Monterrey, con edades entre ocho y diez años. El análisis estadístico se llevó a cabo con el software SPSS, aplicando pruebas no paramétricas (Wilcoxon y U de Mann-Whitney) para medir cambios significativos tras la intervención. Los resultados mostraron que, tras doce horas de actividades lúdicas enfocadas en identificar, expresar y regular emociones, los estudiantes lograron reconocer sus emociones primarias (alegría, tristeza, miedo, enfado, vergüenza, sorpresa), así como comprender situaciones que las desencadenaban. Se evidenció una mejora en la capacidad de regular las emociones mediante estrategias como el “semáforo emocional”, y un incremento de la empatía y la asertividad en la interacción con los pares. El análisis estadístico confirmó cambios significativos en variables de convivencia escolar y en indicadores de autocontrol emocional dentro del grupo experimental, a diferencia del grupo control. La conclusión destacó que el fortalecimiento de la inteligencia emocional en la etapa de la preadolescencia contribuye a disminuir conductas violentas y a fomentar relaciones interpersonales más saludables, creando un ambiente escolar propicio para la paz.

Seguido, Pazmiño Amagua (2022), en Ecuador, planteó una investigación titulada “*Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación primaria de una escuela fiscal de Quito en situación de pandemia por Covid-19*”. El objetivo de este estudio fue correlacionar los niveles de inteligencia emocional con el rendimiento académico en estudiantes de quinto a séptimo año de educación básica, en un contexto escolar tensionado por la pandemia. La autora diseñó un trabajo con enfoque cuantitativo, de tipo no experimental, transversal y correlacional, aplicando el inventario Bar-On ICE:NA a una muestra de 99 alumnos y utilizando las calificaciones del primer quimestre como medida del rendimiento académico. El análisis estadístico se apoyó en el coeficiente r de Pearson, con el fin de explorar diferencias por sexo y edad. Los resultados evidenciaron que la mayoría de los estudiantes presentó un nivel muy bajo o deficiente de inteligencia emocional, mientras que en el plano académico se observaron calificaciones dentro de un rango medio o aceptable. La correlación entre ambas variables fue positiva, pero débil, sin alcanzar significancia en los análisis por sexo ni por edad. Como conclusión final, la investigación sostuvo que la inteligencia emocional, bajo las condiciones excepcionales de la pandemia, no tuvo un peso determinante sobre el rendimiento escolar inmediato.

En ese mismo año, Martínez-Martínez et al. (2022), en España, plantearon una investigación titulada “*Relationship between Emotional Intelligence, Victimization, and Academic Achievement in High School Students*”, publicada en la revista Social Sciences. El objetivo del estudio fue explorar si niveles altos de inteligencia emocional se relacionan positivamente con el rendimiento académico y negativamente con la victimización por acoso escolar, considerando la adolescencia como una etapa clave para el desarrollo socioemocional. La metodología fue de carácter cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional, aplicada a una muestra de 3.451 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Almería (España), con edades entre 11 y 18 años. Se utilizaron tres instrumentos

principales: el Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI) para medir victimización, la escala TMMS-24 para evaluar la inteligencia emocional percibida (atención, claridad y regulación de emociones) y las calificaciones escolares oficiales para medir el rendimiento académico. El análisis de datos se realizó mediante modelos de ecuaciones estructurales (SEM), con índices de ajuste robustos y adecuados. Se concluyó que la inteligencia emocional actúa como un factor protector frente al acoso escolar y, a la vez, potencia el rendimiento académico.

Incluso, Fontanillas-Moneo, et al. (2022), en España, plantearon una investigación titulada “*Relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en la Educación Secundaria*”. El fin de este estudio fue examinar la existencia de una relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de estudiantes de secundaria, comparando grupos de rendimiento bajo frente a rendimiento normotípico, especialmente en materias instrumentales básicas (matemáticas, lengua española y literatura). La metodología empleada fue de tipo cuantitativo, no experimental y correlacional y la muestra consistió en 976 estudiantes de cinco centros educativos en secundaria. Se utilizó la escala EQ-i: YV (Bar-On y Parker, 2000) para medir la inteligencia emocional, desglosada en dimensiones como la intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, y estado de ánimo. Como medida de rendimiento académico se tomaron las calificaciones en las materias de matemáticas, lengua española y literatura, más el promedio de todas las asignaturas del curso. Se clasificaron los estudiantes en dos grupos: rendimiento bajo vs. normotípico. Se hicieron análisis estadísticos comparativos (Mann-Whitney, Kruskal-Wallis) y correlaciones (Spearman) para verificar diferencias y asociaciones entre los grupos y dimensiones de IE. El estudio encontró que sí existen diferencias significativas entre los estudiantes con rendimiento académico bajo y los de rendimiento normotípico en cuanto a su inteligencia emocional y sus dimensiones. Sin embargo, la magnitud de las correlaciones resultó muy débil ($\rho < .25$) para muchas de las relaciones, lo cual impide afirmar que IE sea un predictor fuerte por sí sola. En conclusión, los

autores sugieren que, aunque la inteligencia emocional se relaciona con el rendimiento académico, su impacto es limitado y heterogéneo entre materias; recomiendan más estudios con diseños longitudinales o intervenciones psicopedagógicas para profundizar en esta relación y evaluar cómo potenciarla en secundaria.

A su vez, Díaz et al. (2023), en España, plantearon la investigación *“El caso del rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria”*, publicada en la revista *MLS Educational Research*. El estudio se centró en analizar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria, identificando los factores emocionales, motivacionales y cognitivos que median en dicho vínculo. La investigación se llevó a cabo con una metodología cuantitativa, descriptiva y correlacional, empleando como instrumentos cuestionarios validados de autorregulación académica junto con los registros de calificaciones de los estudiantes como medida del rendimiento. La muestra estuvo compuesta por alumnos de distintos cursos de secundaria, seleccionados de manera intencional, con el fin de observar patrones en función de variables como género y nivel de curso. El análisis de los datos se realizó mediante técnicas estadísticas correlacionales y comparativas que permitieron establecer las asociaciones entre la autorregulación y el desempeño escolar. Los resultados señalaron que los estudiantes con mayor capacidad de autorregulación entendida como planificación, control de la motivación, manejo del tiempo y estrategias metacognitivas obtuvieron mejores calificaciones académicas. Asimismo, se observó que aquellos con baja autorregulación tendían a presentar dificultades en la gestión de sus emociones y del esfuerzo sostenido, lo que repercutía negativamente en su rendimiento. Además, se evidenció que la autorregulación se potencia a través de intervenciones educativas que integran el componente emocional con el cognitivo, confirmando la importancia de un abordaje pedagógico integral. Se destacó que el rendimiento académico no depende exclusivamente de factores cognitivos, sino que la autorregulación del

aprendizaje constituye un elemento clave para potenciarlo, estrechamente relacionado con competencias emocionales y motivacionales.

Conde Belén (2024), en Argentina, planteó una investigación titulada “*Rol del psicopedagogo en la gestión emocional y el rendimiento escolar de estudiantes de primer año de nivel secundario en instituciones educativas de la ciudad de Zárate (Provincia de Buenos Aires)*”. El objetivo fue analizar el rol del psicopedagogo en la gestión emocional y la incidencia de esta gestión en el rendimiento escolar de estudiantes de primer año de nivel secundario de escuelas de gestión pública en Zárate. Para llevarlo a cabo utilizó un enfoque cualitativo, con diseño no experimental, transversal, tipo exploratorio. La muestra la constituyeron 12 profesionales de la educación: 6 docentes y 6 miembros del Equipo de Orientación Escolar (EOE) de la ciudad de Zárate. Se usó un cuestionario mixto (preguntas abiertas y cerradas), administrado virtualmente. Se recopiló también la percepción de los agentes sobre la gestión emocional de los estudiantes, su inicio en el año escolar, acciones institucionales, familiares, etc. Los resultados indicaron que existe en las instituciones educativas de Zárate una relación importante entre la gestión emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes de primer año de secundaria. Los entrevistados señalaron que el psicopedagogo tiene un rol central en promover la educación emocional, intervenir ante conflictos, articular con docentes, con las familias y con el EOE; además, emergió la idea de que la gestión emocional también se ve influenciada por el entorno familiar y que dicho entorno contribuye o limita el rendimiento académico. Se observó que, al inicio del año, los estudiantes presentan ansiedad, inseguridad, “nervios” al enfrentar la transición de primaria a secundaria, lo que repercute en su desempeño, mientras que al final del año escolar algunas emociones negativas disminuyen, aunque persisten desafíos de motivación, adaptación institucional y sostenibilidad en el compromiso. Como conclusión, Conde Belén subraya que el psicopedagogo debe asumir y potenciar espacios institucionales de capacitación continua en

gestión emocional, colaboración con familias, generar protocolos institucionales de acompañamiento emocional, para así mejorar el rendimiento escolar.

En tanto, Jácome et al. (2024), en Ecuador, plantearon una investigación titulada “*El impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica*”, publicada en el South Florida Journal of Development. El estudio se basó en analizar la relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional autoconciencia, regulación emocional y empatía y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica, con la intención de aportar evidencia empírica que respalde la inclusión de la educación emocional en el currículo escolar. Se adoptó un enfoque cuantitativo, descriptivo y correlacional, empleando como método principal la encuesta aplicada a una muestra de aproximadamente 74 estudiantes de educación básica. Los autores utilizaron el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On, adaptado al contexto escolar, para medir las competencias emocionales, y las calificaciones escolares como indicador del rendimiento académico. El diseño metodológico incluyó además observaciones estructuradas en el aula y entrevistas semiestructuradas con estudiantes y docentes, lo que permitió triangular la información y fortalecer la validez de los hallazgos. Los resultados señalaron una clara correlación positiva entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Los estudiantes con mayores niveles de autoconciencia y regulación emocional demostraron mejor capacidad de concentración, adaptación a la presión académica y desempeño en actividades grupales. La conclusión del artículo enfatizó que la inteligencia emocional constituye un factor determinante en el rendimiento académico y en el bienestar integral de los estudiantes.

Moya, et al. (2024), en Ecuador, plantearon una investigación titulada “La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico en estudiantes de educación básica”, publicada en la revista Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. El objetivo general del estudio fue determinar cómo la inteligencia emocional influye en el rendimiento académico

de los estudiantes de educación básica, considerando la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales como dimensiones clave. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo y correlacional, utilizando una muestra conformada por estudiantes de educación básica seleccionados de manera intencional. Para la recolección de información se empleó un cuestionario estructurado basado en las dimensiones del modelo de Goleman, adaptado al contexto escolar, además de tomar como referencia las calificaciones académicas oficiales de los participantes. Los resultados señalaron que las competencias emocionales se encuentran directamente relacionadas con el rendimiento escolar: los estudiantes que demostraron mayores niveles de autoconciencia, motivación y habilidades sociales presentaron mejores calificaciones y mayor disposición al aprendizaje. En cambio, quienes tuvieron niveles bajos de regulación emocional mostraron dificultades tanto en el manejo del estrés académico como en el trabajo colaborativo. La conclusión del artículo destacó que la inteligencia emocional constituye un factor predictor esencial del rendimiento académico y que su desarrollo favorece no solo el éxito escolar, sino también la formación integral del estudiante.

Además, Arrocha (2025), en Panamá, planteó una investigación titulada “El papel de la inteligencia emocional en el desarrollo académico: un enfoque psicopedagógico”. El objetivo general de este trabajo fue analizar la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria desde una perspectiva psicopedagógica, procurando responder cómo la inteligencia emocional impacta en los logros escolares y en la integración educativa. Para lograrlo, el autor desarrolló una revisión sistemática de la literatura con metodología PRISMA, de carácter cualitativo y no experimental. Se establecieron criterios de inclusión que limitaron la búsqueda a investigaciones empíricas hispanoamericanas publicadas entre 2021 y 2023, que utilizaran instrumentos psicométricos validados para medir la inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico. Se excluyeron estudios

teóricos, investigaciones en nivel primario o universitario y aquellos sin un diseño metodológico claro. El recorrido metodológico abarcó la identificación de los principales modelos teóricos de la inteligencia emocional (Mayer y Salovey, Goleman y Bar-On, así como el análisis de sus aplicaciones en contextos escolares de secundaria. Los hallazgos fueron consistentes: competencias emocionales como la autorregulación, la empatía y el control del estrés aparecieron vinculadas positivamente con un mejor rendimiento académico. Además, se observó que estudiantes con bajos niveles de inteligencia emocional mostraban mayores deficiencias tanto en el desempeño escolar como en las relaciones interpersonales. La conclusión del artículo enfatizó que la inteligencia emocional no solo potencia el rendimiento académico, sino que también favorece el bienestar psicológico y la integración social de los estudiantes.

Por su parte, Moya Castillo et al. (2024) desarrollan su investigación en Ecuador, con filiações institucionales vinculadas a la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE y a distintas unidades educativas del país. El trabajo se centra en analizar la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación básica, y ya desde el resumen sitúa la preocupación en cómo la falta de recursos emocionales puede afectar la resolución de problemas y, con eso, el desempeño escolar. Metodológicamente describen un enfoque mixto, con diseño no experimental, transversal y descriptivo, combinando datos cuantitativos y cualitativos. Para medir inteligencia emocional aplicaron el TMMS-24 y, para rendimiento académico, realizaron revisión documental de informes académicos del primer período, trabajando con una población de 31 estudiantes. En resultados, además de detallar la distribución del rendimiento académico (por ejemplo, porcentaje en nivel bajo, básico y alto), presentan una tabulación cruzada donde se observa que, entre quienes tienen bajo rendimiento, un 75% también muestra baja inteligencia emocional, y en el grupo de alto rendimiento un 71,4% se asocia con inteligencia emocional adecuada. En la discusión reconocen matices

(casos de alto rendimiento con inteligencia emocional no adecuada, y casos inversos), pero sostienen que en el 4° del colegio Antonio José de Sucre hay una relación significativa: a mayor inteligencia emocional, mejor desempeño académico, y en sus conclusiones vuelven sobre esa idea, vinculándola con la necesidad de educar emocionalmente de manera sostenida en el proceso escolar.

También Camas Garzo y Quílez Robres (2021) realizan su trabajo en España, sobre la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico en alumnado de 2° de Educación Primaria, y en el propio resumen ya anticipan que el estudio encuentra una relación positiva alta entre ambas variables. En metodología explican un recorrido ordenado con enfoque cualitativo en su planteo general, pero con una parte investigativa que incluye medición y análisis de resultados; la investigación se desarrolla durante el segundo trimestre con 20 niños de 7 a 8 años, usando el test Bar-On para habilidades y competencias emocionales, y tomando como indicador de rendimiento la nota media de las áreas del conocimiento del primer trimestre. Respecto a los resultados, reportan una correlación de Pearson significativa y positiva alta (0,831) entre inteligencia emocional y rendimiento académico, lo que les permite sostener que valores altos de inteligencia emocional tienden a acompañarse de mejores calificaciones. También describen datos del rendimiento promedio de la muestra (media total 6,40, con variaciones por sexo), y plantean que el sexo no parecería introducir diferencias claras en ese rendimiento a la luz de las puntuaciones observadas. Al final concluye y reafirman que la inteligencia emocional aparece como variable relevante para comprender el logro escolar en este nivel, y el trabajo avanza hacia una propuesta de intervención para mejorar educación emocional, lo que deja armado el puente entre diagnóstico y acción educativa.

De igual modo, Rodríguez-Barboza (2024) sitúa su estudio en Perú y lo enmarca en el escenario pospandémico, con el propósito de analizar de manera amplia la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de estudiantes peruanos. En términos

metodológicos, el artículo es documental, basado en una revisión sistemática de literatura: describe búsquedas en bases como Scopus, ProQuest y SciELO, con términos en español e inglés, usando operadores booleanos, para el período 2019–2024. Señala además un encuadre de tipo sociocrítico y un enfoque cualitativo con diseño descriptivo-documental, y explicita el flujo de selección mediante PRISMA: parte de 186 citas, realiza cribado y exclusiones, y llega a 25 estudios seleccionados. De acuerdo con los resultados, sostienen una relación positiva entre inteligencia emocional y desempeño, aunque también reconoce estudios con resultados no lineales o sin correlación directa, lo que el autor interpreta como señal de un fenómeno más complejo y dependiente de condiciones educativas y personales. Enfatiza la necesidad de promover habilidades emocionales para sostener aprendizaje y afrontamiento en contextos de crisis y cambio educativo, con una insistencia particular en el valor formativo de enseñar y acompañar la gestión emocional como parte del ecosistema escolar que quedó reconfigurado después de la pandemia.

Jacome Achi et al. (2024) trabajan desde Ecuador un artículo que aborda el impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico en educación básica y plantea el tema a partir de una revisión bibliográfica de estudios recientes: revisan investigaciones publicadas entre 2020 y 2024 y organizan el análisis en dimensiones como autoconciencia, regulación emocional y empatía. También se encuadra en un diseño descriptivo correlacional y un enfoque cuantitativo, con estrategias de recolección que incluyen encuesta, uso del Inventario de Cociente Emocional de Bar-On adaptado a educación básica, observación estructurada y entrevistas semiestructuradas. La población estuvo conformada por tres cursos de nivel básico (aproximadamente 90 estudiantes) y el uso de una fórmula para poblaciones finitas para estimar el tamaño muestral. En cuanto a resultados, el trabajo presenta fragmentos de entrevistas donde aparecen temas como gestión del estrés académico, trabajo en equipo, motivación y adaptación a demandas escolares, y en el tramo de conclusiones explicita que, según sus entrevistas y

encuestas, la inteligencia emocional se asocia con mejoras en concentración, desempeño en tareas y colaboración en actividades grupales, dejando instalada la idea de que lo emocional no opera como “extra” sino como una condición cotidiana que se juega en el aula cuando el estudiante necesita sostener esfuerzo, frustración y vínculo con otros.

Otro trabajo es el de Caballero et al. (2022) desarrollan su investigación en una institución educativa del departamento del Magdalena, Colombia, con estudiantes de 10° y 11° (n=137), en un contexto atravesado por la pandemia y el pasaje a modalidades de enseñanza con fuerte presencia de virtualidad. El trabajo se centra en explorar si existe una relación positiva entre la inteligencia emocional y el desempeño académico en matemáticas, formulando explícitamente esa expectativa como hipótesis de estudio. El enfoque adoptado es cuantitativo, bajo paradigma positivista, con un diseño no experimental, correlacional, transversal y de campo, tomando los datos en el ambiente escolar en un momento específico. En la medición de inteligencia emocional utilizan la escala TMMS-24 (atención, claridad y reparación), en su versión adaptada, y el rendimiento académico se operacionaliza a través del promedio de desempeño en matemáticas correspondiente al año lectivo 2020; el análisis se realiza con SPSS. Los resultados ubican a la muestra, en promedio, en un nivel medio de inteligencia emocional (media 81,61), con predominio de un tramo “medio alto” (63%) y una proporción menor en niveles altos (25%). Cuando pasan a la prueba central del estudio, el coeficiente de correlación de Pearson entre inteligencia emocional y rendimiento en matemáticas es prácticamente nulo ($r=0,011$) y no alcanza significación estadística, lo que impide sostener la hipótesis planteada. Desde la discusión, los autores encuadran este resultado en antecedentes que indican que la relación entre inteligencia emocional y rendimiento puede variar según la asignatura, con vínculos particularmente débiles en matemáticas, y dejan planteado el peso de condiciones educativas y contextuales propias del periodo pandémico como telón de fondo que complejiza la lectura del desempeño escolar.

De igual modo, Jiménez-Blanco et al. (2020) trabajan en España con una muestra amplia de escolares de Educación Primaria ($n=776$; edad media 9,2 años) provenientes de cinco escuelas urbanas de distintas regiones (Madrid, Ciudad Real, Burgos, Toledo y Santiago de Compostela), lo que les permite observar el fenómeno con variabilidad territorial y por curso escolar. Su propuesta tiene un giro interesante porque no se limita a preguntar si más inteligencia emocional se asocia a mejores notas, sino que modela la inteligencia emocional como un desarrollo por estadios, y busca verificar ese patrón con un instrumento de habilidad, EMOCINE, basado en 15 escenas de películas que requieren comprensión emocional a partir de opciones de respuesta. En términos metodológicos, el procedimiento incluye la aplicación colectiva de EMOCINE en una sesión de 45 minutos, y la asignación de participantes a grupos de desarrollo emocional mediante análisis de clases latentes (poLCA en R), mientras que el rendimiento académico se toma de las calificaciones medias del curso anterior en escala de 1 a 5. En los resultados los autores muestran que los índices de ajuste y la simulación respaldan el modelo evolutivo de tres clases latentes, con una correlación alta entre datos observados y simulados (0,95) en los logaritmos de verosimilitud. Además, las clases se distribuyen de forma escalonada: un 18,81% en la clase con menos respuestas correctas, un 42,13% en el nivel intermedio y un 39,05% en el nivel superior, con diferencias significativas entre clases. Ese orden también se mueve con el curso (disminuye el estadio descriptivo y crece el explicativo) y aparece un rendimiento superior de las niñas respecto de los niños en el desempeño de comprensión emocional. En el estudio 2, al relacionar inteligencia emocional con rendimiento académico, encuentran que el factor que explica diferencias en rendimiento es la pertenencia a clase latente (con diferencias significativas entre las tres clases) y, cuando prueban validez predictiva escena por escena, la regresión ordinal muestra capacidad explicativa relevante (pseudo R^2 entre 18% y 43%, según estimador). En la discusión, el artículo sostiene que EMOCINE logra discriminar estadios evolutivos y que estos se vinculan con el rendimiento,

el curso y el género, dejando abierta la posibilidad de ampliar la triangulación instrumental con otras medidas (por ejemplo, subescalas de MSCEIT-YV) para afinar comparaciones y robustecer interpretaciones.

Asimismo, Chávez-Martínez y Salazar-Jiménez (2024) realizan una revisión documental orientada a adolescentes, pensada para ofrecer información concreta a la práctica educativa. En cuanto, a la metodológico, se seleccionan 50 estudios publicados entre 2018 y 2023, en español e inglés, buscados en bases como SciELO, Dialnet, Google Académico, Redalyc, EBSCO, entre otras, con criterios de inclusión y exclusión explícitos. El eje temático es la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en la adolescencia, y el texto va integrando hallazgos que describen asociaciones positivas, aunque moduladas por variables como género, preferencias idiomáticas, estrés académico, autoconcepto, empatía y condiciones del entorno. En los resultados interpretativos, la revisión destaca que la inteligencia emocional aparece ligada a la experiencia educativa y que en esa trama cobran peso la resiliencia, la compasión y ciertos dispositivos socioemocionales que, cuando se incorporan de modo intencional, pueden favorecer aprendizajes (incluida matemática) y convivencia escolar. Desde lo pedagógico mencionan la necesidad de prácticas docentes innovadoras que consideren la dimensión emocional como parte del clima de aula, junto con formación docente continua en inteligencia emocional y programas socioemocionales sostenidos, porque la relación entre emoción y logro académico no se comporta como una línea simple y única, sino como un entramado con mediaciones. Concluyen que promover un ambiente emocional positivo y estrategias docentes que conecten con las emociones y el respeto mutuo no solo facilita el aprendizaje, también habilita mejores condiciones para el trabajo colaborativo y la convivencia, con implicancias directas para decisiones educativas y prácticas institucionales.

Por otro lado, Tenemaza y Chiqui (2024) sitúan su estudio en Ecuador, trabajando con 150 estudiantes de tres instituciones educativas, sobre inteligencia emocional-rendimiento incorporando de manera explícita la adaptación social como segunda variable de resultado, algo especialmente relevante en primaria, donde el aula funciona también como laboratorio cotidiano de vínculos. Metodológicamente, combinan análisis cuantitativos (correlación de Pearson y regresión lineal) con un componente cualitativo basado en observaciones en aula y cuestionarios dirigidos a docentes, de modo que el rendimiento académico no quede leído solo como número, sino también como conducta escolar y dinámica interpersonal. En los resultados cuantitativos reportan correlaciones positivas y significativas entre inteligencia emocional y rendimiento académico ($r=0,62$; $p<0,01$), y entre inteligencia emocional y adaptación social ($r=0,58$; $p<0,01$). En la regresión lineal, la inteligencia emocional aparece como predictor relevante del desempeño académico, explicando el 38% de la variabilidad observada ($R^2=0,38$; $p<0,01$), lo que fortalece la idea de que no se trata de un factor decorativo sino de un componente con peso real en el desempeño escolar. El tramo cualitativo destaca que docentes y observaciones describen que quienes muestran mayores niveles de inteligencia emocional tienden a participar más en actividades grupales, expresar empatía, resolver conflictos de manera más constructiva y sostener mejor el autocontrol en situaciones sociales complejas dentro de la escuela. En términos de implicancias, el trabajo insiste en que la inteligencia emocional debe integrarse en la educación como parte del crecimiento del estudiante y que los educadores requieren formación específica para promover habilidades socioemocionales con estrategias concretas de aprendizaje socioemocional, cuidando también las limitaciones, tamaño y procedencia de la muestra (tres instituciones) y el uso de autoinformes, que abren la puerta a sesgos y piden diseños longitudinales para observar trayectorias.

Sánchez Cruz et al. (2021) realizan un estudio en Huambaló, provincia de Tungurahua (Ecuador), donde abordan el tema sobre la relación entre inteligencia emocional y rendimiento

escolar, con el objetivo de analizar el desarrollo de la inteligencia emocional en escolares con bajo y con adecuado rendimiento académico. Para eso plantean un enfoque cuantitativo con diseño casos y controles, armando dos grupos emparejados por género y edad (grupo de estudio: bajo rendimiento; grupo control: rendimiento adecuado), con un total de 68 escolares de 9 a 11 años, y usan dos fuentes de datos bien delimitadas: el TMMS-24 para las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional, y los boletines de calificaciones como indicador del rendimiento académico. En los resultados, primero muestran que no aparecen diferencias estadísticamente significativas por género en rendimiento ni en las dimensiones emocionales (por ejemplo, $p=0,797$ en rendimiento; $p=0,208$ en atención; $p=0,279$ en claridad; $p=0,421$ en reparación), lo que les permite correrse de explicaciones simplistas centradas en “ser varón o mujer” como factor directo de desempeño. El contraste fuerte aparece cuando comparan grupos: el grupo de bajo rendimiento (media 6,32) queda claramente por debajo del grupo control (media 8,53), con diferencia significativa, y lo mismo ocurre en las tres dimensiones de inteligencia emocional, donde el grupo control obtiene medias superiores (por ejemplo, atención 24,82 vs. 21,03; claridad 26,35 vs. 20,50; reparación 26,09 vs. 20,65), con significación bilateral reportada como 0,000 en las comparaciones. En las conclusiones, el trabajo sostiene que, en esta población escolar, el bajo rendimiento se acompaña de un perfil emocional marcado por poca atención a las emociones y necesidad de mejorar percepción y regulación, mientras que el rendimiento adecuado se asocia con un desarrollo más sólido de esas habilidades, manteniendo la idea de que en la vida escolar cotidiana el modo de percibir, comprender y regular lo que se siente se vuelve un componente que se nota en el desempeño cuando el estudiante tiene que sostener el aprendizaje en condiciones reales de aula.

Y, por último, Hernández Mercado, et al., (2020) desarrollan un trabajo en Colombia, donde parte de una preocupación muy concreta observada en la vida escolar, docentes que describen dificultades frecuentes de autorregulación emocional en el aula (inquietud,

frustración, conflictos entre pares, problemas de atención), con impacto directo en el clima de clase y en el logro de objetivos de aprendizaje. El objetivo general fue analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de básica primaria, y lo hacen con una metodología que se declara de enfoque complementario (racionalista-deductivo), con diseño no experimental, trabajando con una población de 31 estudiantes y apoyándose en técnicas como análisis documental y cuestionario. En los resultados, detalla primero cómo se distribuye la inteligencia emocional percibida: al valorar el nivel general a partir de las dimensiones de atención, claridad y reparación, se reporta que 54,84% del grupo presenta un nivel adecuado y 45,16% un nivel bajo. Para el rendimiento académico, recuperan los promedios institucionales del primer período y los organizan por rangos: 45,16% se ubica en desempeño alto (promedio 86,29), 16,13% en básico (69,2) y 38,71% en bajo (42,75). Al cruzar ambas variables, dentro del grupo con rendimiento bajo, 75% también muestra inteligencia emocional baja, mientras que, en el grupo con rendimiento alto, 71,4% presenta inteligencia emocional adecuada. En coherencia, las autoras cierran el trabajo afirmando que la inteligencia emocional puede influir en el rendimiento académico y, a la vez, en la vida cotidiana de los niños, y plantean como recomendación sostener acciones formativas que fortalezcan la educación emocional, con continuidad y acompañamiento docente, dejando planteado el desafío de cómo traducir ese diagnóstico en prácticas concretas dentro del aula que no dependan solo de la buena voluntad individual.

Marco Teórico

Inteligencia emocional como constructo

La inteligencia emocional (IE) constituye un constructo complejo cuya conceptualización ha generado debates respecto de su naturaleza y forma de medición. En términos generales, pueden identificarse dos grandes perspectivas teóricas: una que la integra dentro del campo de la inteligencia como conjunto de habilidades cognitivas relacionadas con el procesamiento de la información emocional, y otra que la comprende como un rasgo vinculado a disposiciones personales relativamente estables (Jiménez-Blanco et al., 2020).

Desde el enfoque de habilidad, la inteligencia emocional se define como la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas, utilizándolas como información relevante para orientar el pensamiento y la conducta. Mayer y Salovey (1997) organizan estas capacidades en cuatro ramas interrelacionadas: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional. Estas habilidades operan de manera integrada y progresiva, permitiendo interpretar señales emocionales y responder de forma adaptativa en contextos sociales y educativos (Hernández Mercado et al., 2020).

Este modelo impulsa evaluaciones centradas en el desempeño, orientadas a valorar la resolución de tareas vinculadas con el procesamiento emocional. En este sentido, instrumentos como el MSCEIT fueron desarrollados con el propósito de operacionalizar el constructo mediante pruebas de ejecución estructuradas en torno a dichas habilidades (Jiménez-Blanco et al., 2020).

Del modelo de habilidad a los enfoques de rasgo y modelos mixtos

Los desarrollos posteriores ampliaron la conceptualización de la inteligencia emocional incorporando enfoques de rasgo y modelos mixtos, que sitúan el constructo en la intersección entre competencias emocionales, características de personalidad y habilidades sociales. Desde esta perspectiva, autores como Bar-On y Goleman proponen comprender la inteligencia emocional como un conjunto de competencias vinculadas al autoconocimiento, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales (Caballero et al., 2022; Rodríguez-Barboza, 2024).

A diferencia del modelo de habilidad, estos enfoques suelen evaluarse mediante autoinformes, orientados a explorar la percepción subjetiva que los individuos poseen acerca de su funcionamiento emocional. Esta distinción metodológica resulta relevante, ya que las medidas de autopercepción no necesariamente reflejan habilidades reales, sino la interpretación que el sujeto realiza sobre sus propios recursos emocionales (Jiménez-Blanco et al., 2020).

En el ámbito educativo, los modelos mixtos han adquirido amplia difusión debido a su aplicabilidad práctica, al vincular la regulación emocional con conductas observables en el aula, tales como la persistencia ante la dificultad, la resolución de conflictos y la calidad de las interacciones sociales (Hernández Mercado et al., 2020).

Evaluación de la inteligencia emocional en la infancia

La evaluación de la inteligencia emocional en población infantil plantea desafíos específicos vinculados al desarrollo cognitivo y a la adecuación de los instrumentos de medición. Desde el modelo de Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional se concibe como un conjunto de habilidades progresivas que incluyen percepción, comprensión y

regulación emocional, lo que ha impulsado el desarrollo de instrumentos basados en desempeño, como el MSCEIT y su versión adaptada para población infantojuvenil.

En contextos escolares, también se han desarrollado propuestas alternativas orientadas a mejorar la validez ecológica de la evaluación emocional. Entre ellas, el instrumento EMOCINE utiliza escenas audiovisuales para valorar la comprensión emocional en situaciones socialmente significativas, permitiendo reducir las limitaciones asociadas a formatos exclusivamente verbales o de autoinforme (Sastre et al., 2019 citado por Jiménez-Blanco et al., 2019).

La evidencia señala que niveles más elevados de comprensión emocional se asocian con mejores indicadores de adaptación escolar, convivencia y ajuste psicosocial, lo que refuerza la relevancia de considerar el desarrollo emocional durante la escolaridad primaria como parte del proceso educativo integral.

El Rendimiento Académico

El rendimiento académico constituye un constructo complejo que no puede reducirse exclusivamente a calificaciones escolares, ya que emerge de la interacción entre variables cognitivas, emocionales, personales e institucionales presentes en el proceso educativo (Ariza et al., 2018). En el ámbito escolar, se suele operacionalizar mediante resultados evaluativos que certifican logros de aprendizaje; sin embargo, la literatura especializada señala que dichos indicadores representan solo una dimensión del desempeño estudiantil.

Diversos autores sostienen que el rendimiento académico debe comprenderse como un proceso multidimensional influido por factores psicológicos, sociales y pedagógicos, entre los que se incluyen la motivación, la autorregulación, el contexto familiar y el clima institucional (Tacilla Cárdenas et al., 2020). Desde esta perspectiva, el desempeño escolar refleja no solo los resultados obtenidos, sino también las condiciones que permiten sostener el aprendizaje a lo largo del tiempo.

En este marco, la incorporación de la dimensión emocional resulta relevante para comprender las trayectorias educativas, particularmente en estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje. Las emociones intervienen en procesos como la atención, la persistencia ante la tarea y la regulación del esfuerzo, configurando un vínculo directo entre experiencia emocional y desempeño académico (Pulido Acosta y Herrera Clavero, 2017).

Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico

La relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico ha sido ampliamente abordada en la literatura educativa, evidenciando que los procesos emocionales intervienen de manera significativa en el aprendizaje escolar. Diversos estudios señalan que competencias como la autorregulación emocional, la motivación y la empatía favorecen la adaptación al

contexto educativo y el sostenimiento del esfuerzo académico (Pekrun, 2006; Martínez-Martínez et al., 2022).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje no depende exclusivamente de habilidades cognitivas, sino también de la capacidad del estudiante para gestionar emociones asociadas a situaciones escolares tales como el error, la evaluación o la frustración. La inteligencia emocional contribuye así a regular respuestas emocionales que pueden facilitar o interferir en procesos como la atención, la memoria y la persistencia ante tareas académicas complejas.

Sin embargo, la evidencia empírica muestra que esta relación no se presenta de manera lineal. Algunos estudios reportan asociaciones positivas entre inteligencia emocional y rendimiento académico, mientras que otros identifican correlaciones moderadas o dependientes del contexto educativo y de variables personales y sociales (Fontanillas-Moneo et al., 2022). Estos hallazgos sugieren que la inteligencia emocional actúa como un factor facilitador dentro de un entramado multidimensional que incluye condiciones pedagógicas, institucionales y familiares.

En estudiantes con dificultades de aprendizaje, esta interacción adquiere especial relevancia, ya que las experiencias reiteradas de fracaso escolar pueden generar respuestas emocionales negativas que afectan la motivación y la participación académica. En este sentido, el desarrollo de competencias emocionales aparece vinculado a trayectorias educativas más estables, favoreciendo procesos de inclusión y permanencia escolar desde una perspectiva psicopedagógica.

Vínculos, clima escolar y engranajes cognitivos

El aprendizaje escolar se desarrolla dentro de un entramado relacional en el que los vínculos interpersonales y el clima emocional del aula influyen en los procesos cognitivos

implicados en la adquisición del conocimiento. Diversas investigaciones señalan que contextos educativos caracterizados por relaciones de confianza, apoyo docente y seguridad emocional favorecen la participación activa del estudiante y la persistencia ante las demandas académicas (Bisquerra, 2016).

Desde esta perspectiva, el clima escolar actúa como un mediador entre las experiencias emocionales y el desempeño académico, ya que impacta en procesos cognitivos tales como la atención, la memoria de trabajo y la autorregulación del aprendizaje. Cuando el estudiante percibe un entorno emocionalmente seguro, disminuyen las respuestas asociadas a la ansiedad o al fracaso, facilitando la implicación en las tareas escolares.

En consecuencia, la articulación entre dimensiones emocionales, relacionales y cognitivas permite comprender el aprendizaje como un proceso integrado, en el cual la inteligencia emocional contribuye a sostener condiciones favorables para el desarrollo académico, especialmente en estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje.

Método

El presente Trabajo Final Integrador se desarrolló mediante una revisión sistemática de la literatura científica, con enfoque cualitativo y diseño documental, orientada a analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria con dificultades de aprendizaje.

El carácter documental de la investigación se sustenta en lo planteado por Hernández Sampieri et al. (2014), quienes sostienen que los estudios documentales son apropiados cuando se pretende analizar fenómenos a partir de fuentes ya publicadas, siempre que se apliquen criterios rigurosos de búsqueda, selección y evaluación. En este sentido, el diseño documental permite acceder a un cuerpo de investigaciones actualizadas, posibilitando una comprensión amplia y sistematizada del fenómeno. La orientación interpretativa, por su parte, responde a lo que Samaja (2003) denomina la articulación entre lo teórico, lo metodológico y lo empírico. Analizar documentos implica, por tanto, producir una lectura crítica que reconozca convergencias, contradicciones y vacíos dentro del campo investigado, con el propósito de construir una mirada psicopedagógica integradora.

Según Blanco Peña (2024), la revisión sistemática constituye una metodología con valor propio dentro de la investigación bibliográfica, que busca sintetizar, contrastar y reflexionar sobre las evidencias existentes para generar nuevo conocimiento teórico. De modo similar, Sandoval Forero (2024) plantea que una revisión sistemática de literatura crítica implica no solo organizar los hallazgos disponibles, sino también interpretarlos y confrontarlos desde una perspectiva reflexiva que permita identificar avances, tensiones y vacíos epistemológicos

Por ello, la presente investigación se estructura como una revisión sistemática cualitativa centrada en el campo psicopedagógico, cuyo propósito es analizar la relación entre

la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria con dificultades de aprendizaje, según la evidencia científica publicada entre 2014 y 2025.

Procedimiento metodológico

La búsqueda bibliográfica se realizó en las bases de datos SciELO, Redalyc, Dialnet, Google Académico y Scopus, seleccionadas por su relevancia en el campo educativo y psicopedagógico.

Se utilizaron combinaciones de palabras clave en español e inglés mediante operadores booleanos (AND / OR), tales como: inteligencia emocional, rendimiento académico, dificultades de aprendizaje, educación primaria, emotional intelligence, academic achievement y learning difficulties. El período de búsqueda comprendió publicaciones entre los años 2014 y 2025.

Con el propósito de ampliar y refinar la búsqueda, se aplicaron operadores booleanos. De esta manera, se construyeron combinaciones tales como: (“inteligencia emocional” OR “competencias emocionales”) AND “rendimiento académico”; o (“inteligencia emocional” AND “educación primaria”) AND (“dificultades de aprendizaje” OR “necesidades educativas especiales”); o bien (“emotional intelligence” AND “academic achievement”) AND (“primary education” OR “elementary school”). En bases como PubMed se utilizaron además descriptores MeSH, mientras que en Scopus y Web of Science se aplicaron filtros por fecha y por área temática.

Los textos se registraron en una matriz documental que incluyó autor, año, país, enfoque, método, población, instrumentos y hallazgos principales.

El rango temporal definido para esta revisión es de los últimos diez años, es decir, desde 2014 hasta 2024. Se considera que este período es suficientemente amplio como para incluir una diversidad de investigaciones y, al mismo tiempo, suficientemente acotado como para

garantizar la actualidad de la evidencia. Solo se exceptuaron textos fundacionales, como los de Salovey y Mayer (1997) o los aportes de Goleman (1993), para sostener el marco conceptual. El resto de los materiales seleccionados corresponden, estrictamente a publicaciones realizadas en la última década.

Para garantizar la rigurosidad en la selección, se establecen criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión

1. Estudios publicados en el período comprendido entre 2014 y 2024.
2. Investigaciones que aborden la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en contextos de educación primaria.
3. Artículos redactados en español o en inglés.
4. Estudios que incluyan explícita o implícitamente referencia a estudiantes con dificultades de aprendizaje o poblaciones escolares heterogéneas.
5. Publicaciones en revistas científicas indexadas o repositorios institucionales reconocidos.

Criterios de exclusión

1. Documentos anteriores a 2014, salvo los de carácter teórico fundacional.
2. Investigaciones realizadas exclusivamente en niveles educativos distintos al primario, como secundaria, preescolar o universitario.
3. Artículos divulgativos sin sustento metodológico o sin revisión por pares.

El procedimiento de trabajo comenzó con la búsqueda inicial en las bases seleccionadas, registrando los resultados mediante un gestor bibliográfico que permita ordenar y clasificar las referencias, como Mendeley o Zotero. Posteriormente se realizó la depuración de duplicados y se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión para delimitar el corpus final de análisis. En

una segunda etapa se procedió a la lectura exploratoria de títulos, resúmenes e introducciones con el fin de verificar la pertinencia de los documentos y descartar aquellos que, aunque contengan las palabras clave, no se ajusten a la problemática. Finalmente, se seleccionó el conjunto definitivo de artículos desde el cual se fundamenta la base empírica del estudio.

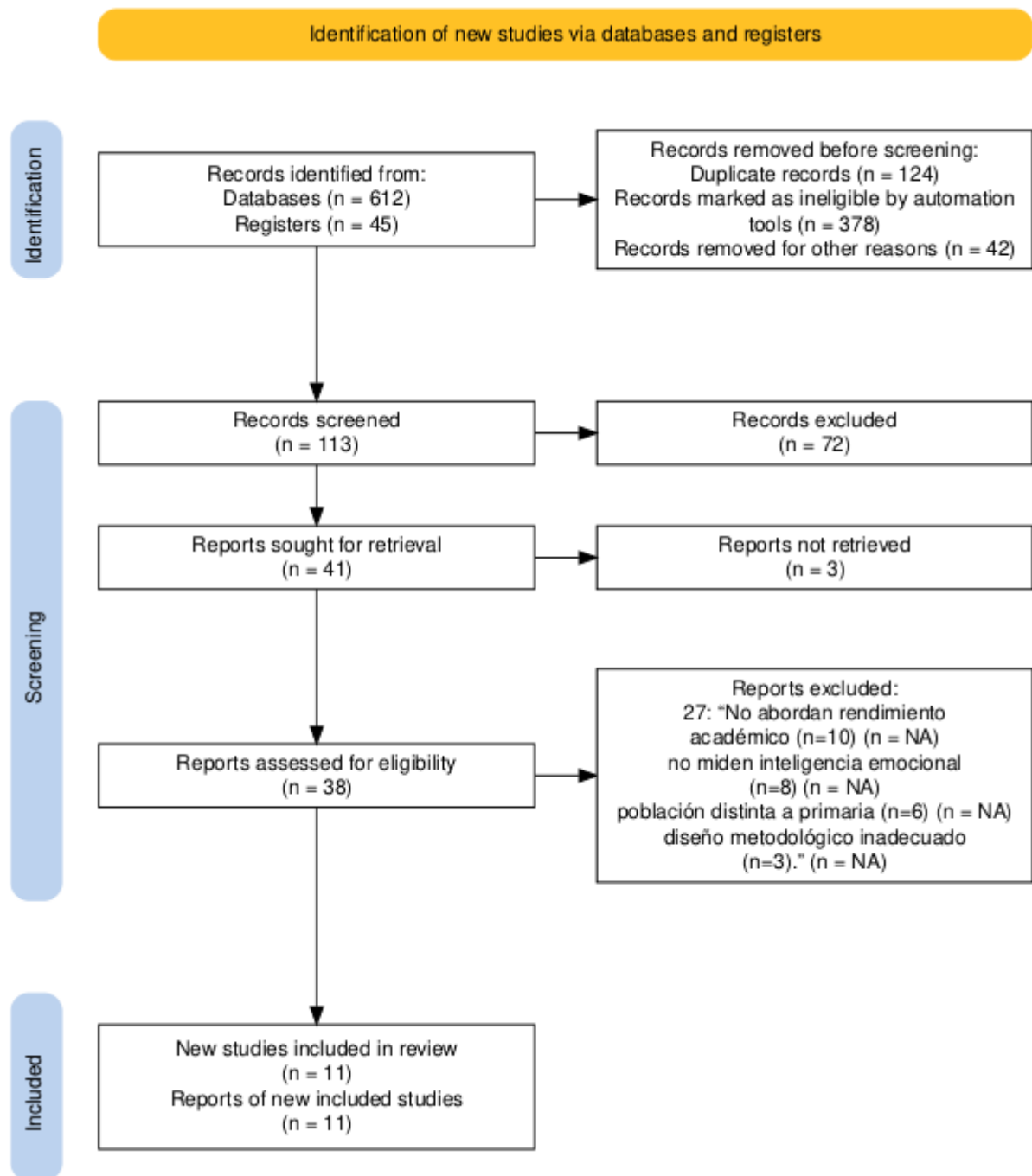
La sistematización de la información se llevó a cabo a través de la construcción de matrices de análisis documental, siguiendo la propuesta de Hernández Sampieri et al. (2014), que permiten organizar los datos en categorías y facilitar su posterior interpretación. Estas matrices incluirán datos como autor, año, país, población estudiada, metodología, hallazgos principales y aportes psicopedagógicos. El análisis de los documentos no se limita a una síntesis, sino que aplica un enfoque hermenéutico que, como afirma Samaja (2003), busca descubrir los sentidos latentes y las implicancias teóricas que subyacen en los textos. Se identificarán así patrones recurrentes, contradicciones y vacíos de conocimiento, con el propósito de construir una mirada crítica y situada.

Desde la perspectiva psicopedagógica, este análisis adquiere una relevancia especial, pues permite visualizar no solo qué se ha investigado, sino también qué falta por investigar, qué aspectos han sido invisibilizados y qué líneas de acción se pueden proponer. En este sentido, el trabajo no se limita a reproducir lo que otros han dicho, sino que busca construir una lectura propia, orientada a nutrir la práctica psicopedagógica con fundamentos científicos.

Si bien se trata de una investigación documental, se mantienen principios de ética académica, ya que, cada fuente será citada en estricto cumplimiento de las Normas APA, séptima edición, asegurando transparencia y reconocimiento a los autores originales. No se manipularán ni se sesgarán los resultados, sino que se presentarán tal como aparecen en los textos, integrándolos en una interpretación coherente y fundamentada. La integridad académica constituye, en este sentido, un pilar metodológico tan importante como la rigurosidad en la selección de fuentes.

Figura 1

Diagrama PRISMA



El diagrama PRISMA presentado ilustra de forma clara y secuencial el proceso de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de los artículos que conformaron el corpus final de la revisión sistemática titulada “La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes que presentan dificultades en la educación primaria”. Este flujo

metodológico asegura la transparencia en la selección de la evidencia científica y respalda la validez de los resultados obtenidos.

Fase de identificación

En la etapa inicial se localizaron 657 registros procedentes de diversas fuentes: 612 artículos a través de bases de datos académicas especializadas (Scopus, ERIC, PubMed, SciELO y Redalyc) y 45 registros adicionales mediante búsqueda manual en Google Scholar y repositorios institucionales.

Tras la depuración, se eliminaron 124 duplicados, resultado habitual cuando se combinan múltiples bases de datos. Posteriormente, 378 registros fueron excluidos automáticamente al no cumplir con los criterios de inclusión básicos, principalmente por pertenecer a niveles educativos distintos o por abordar la inteligencia emocional sin relación con el rendimiento académico. Además, 42 registros fueron descartados por otras razones metodológicas, como idioma distinto al seleccionado, falta de texto completo o tratarse de revisiones y artículos teóricos. Como resultado de esta fase, 113 estudios fueron seleccionados para su análisis inicial.

Fase de cribado

Durante el cribado, se examinaron 113 registros mediante lectura de título y resumen, excluyéndose 72 por no cumplir con los criterios temáticos o poblacionales definidos. Los 41 artículos restantes fueron considerados pertinentes y se procedió a la búsqueda de sus textos completos. Sin embargo, tres informes no pudieron recuperarse por limitaciones de acceso o enlaces inactivos. Finalmente, se evaluaron 38 informes completos, los cuales pasaron a la fase de elegibilidad para un análisis más profundo de su metodología y resultados.

Fase de elegibilidad

En esta etapa se aplicaron criterios de selección más rigurosos, priorizando estudios que presentaran evidencia empírica sobre la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en población de educación primaria. Del total de informes revisados, 27 fueron excluidos por diversas razones: 10 no abordaban directamente el rendimiento académico como variable dependiente, 8 no incluían mediciones de inteligencia emocional, 6 trabajaban con población distinta a la de educación primaria y 3 presentaban limitaciones metodológicas significativas, como ausencia de control de variables o instrumentos no validados. La exclusión detallada y justificada de estos artículos garantizó la consistencia y pertinencia del corpus final.

Fase de inclusión

Finalmente, 11 estudios cumplieron todos los criterios de inclusión y fueron incorporados en la síntesis cualitativa. Estos trabajos presentan diseños transversales, correlacionales y cuasiexperimentales, todos centrados en población de educación primaria, con instrumentos validados para la medición de la inteligencia emocional (TMMS-24, EQi-YV, Bar-On, escalas de Goleman, entre otros) y variables de rendimiento académico expresadas en calificaciones, GPA o resultados estandarizados.

La coherencia metodológica de los estudios seleccionados permitió construir una base sólida para el análisis e interpretación de la relación entre las variables, fortaleciendo la validez interna de la revisión.

El flujo PRISMA evidencia un proceso de búsqueda exhaustivo y controlado, que permitió reducir progresivamente un conjunto inicial de 657 registros a un total de 11 estudios empíricos de alta relevancia y calidad metodológica. Esta depuración sistemática refuerza la

credibilidad del estudio y demuestra el cumplimiento de los estándares internacionales de transparencia y rigor científico en revisiones sistemáticas educativas.

Análisis del riesgo de sesgo

El análisis del riesgo de sesgo se incorporó como un paso importante de esta revisión, porque permite estimar con qué solidez metodológica se sostienen los resultados de los estudios incluidos y, a la vez, ubicar sus resultados dentro de un marco de interpretación prudente. En términos operativos, la evaluación se orientó a reconocer hasta qué punto cada investigación atendió posibles fuentes de sesgo vinculadas con el diseño, la conducción y el análisis, de modo que la síntesis posterior no se limite a qué encontraron, sino también a cuán consistente es la evidencia que respalda esas asociaciones.

Esta lógica coincide con el propósito que explicitan las herramientas de evaluación crítica de JBI, que es valorar la calidad metodológica y determinar en qué medida el estudio abordó la posibilidad de sesgo a lo largo del proceso investigativo, utilizando estos juicios para informar la interpretación de los resultados dentro de una revisión sistemática.

Dado que los once trabajos seleccionados presentan, en su mayoría, un enfoque transversal analítico, se empleó la JBI Critical Appraisal Checklist for Analytical Cross Sectional Studies (2017), que organiza la valoración a través de ocho preguntas con opciones de respuesta “sí”, “no”, “no claro” y “no aplica”.

En esa matriz se revisó, entre otros puntos, si los criterios de inclusión de la muestra estaban definidos con claridad, si la población y el escenario quedaban descritos con suficiente detalle, si la exposición y los resultados se midieron de manera válida y confiable, y si se identificaron factores de confusión junto con estrategias para tratarlos, además de la adecuación del análisis estadístico.

Del total de once investigaciones examinadas, evidenció que la mayoría de los estudios incluidos presentan una calidad metodológica global moderada a buena, lo que justifica su inclusión en la revisión sistemática. De manera consistente, los estudios demostraron fortalezas en la definición y descripción de las muestras y de los contextos de estudio, así como en la medición válida de la exposición, generalmente a través de instrumentos estandarizados y con reportes aceptables de validez y confiabilidad.

Asimismo, en casi todos los trabajos se utilizó un análisis estadístico apropiado, acorde con los objetivos planteados y el tipo de variables analizadas, lo que refuerza la solidez de los resultados reportados en relación con la asociación entre inteligencia emocional y rendimiento académico.

No obstante, el análisis también permitió identificar debilidades recurrentes, principalmente vinculadas a la identificación y el control de factores de confusión. En varios estudios, si bien se reconocen variables potencialmente influyentes como características sociodemográficas, motivacionales o contextuales, no se describen estrategias explícitas para su control analítico, lo que incrementa el riesgo de sesgo residual. En otros casos, la ausencia de ajustes estadísticos o de modelos multivariados limita la capacidad de atribuir los efectos observados exclusivamente a la exposición estudiada. Esta situación es coherente con lo esperado en diseños transversales, pero debe ser considerada al interpretar la magnitud y dirección de las asociaciones encontradas.

Además, se observó una variabilidad en la claridad con la que se reportan los criterios de inclusión y la medición de los resultados, especialmente en algunos estudios recientes donde ciertos aspectos quedaron clasificados como inciertos. Estas limitaciones no invalidan los resultados, pero sí sugieren una heterogeneidad metodológica que debe ser tomada en cuenta al sintetizar la evidencia.

Conjuntamente el análisis de sesgo indica que los estudios aportan evidencia relevante y consistente sobre la relación entre inteligencia emocional y desempeño académico, aunque los resultados deben interpretarse con cautela, reconociendo que la falta de control exhaustivo de confusores y algunas imprecisiones metodológicas pueden influir en la fuerza de las conclusiones. Esta evaluación respalda la inclusión de todos los trabajos.

Resultados

En este apartado se exponen los resultados derivados del análisis de los estudios incluidos en la revisión sistemática, los cuales fueron organizados en dimensiones analíticas construidas a partir de los objetivos específicos del trabajo.

El análisis se realizó mediante categorización temática, identificando patrones recurrentes en los estudios seleccionados. A partir del proceso analítico emergieron tres dimensiones:

- a) manifestaciones de la inteligencia emocional en estudiantes con dificultades de aprendizaje;
- b) incidencia de las dificultades de aprendizaje en el rendimiento académico y en las dinámicas emocionales;
- c) estrategias psicopedagógicas favorecedoras del desarrollo de la inteligencia emocional.

Estas categorías orientaron la organización de los resultados y su posterior discusión. Cada dimensión agrupa los resultados relevantes vinculados a un eje específico de indagación: las manifestaciones de la inteligencia emocional en el contexto escolar, la incidencia de las dificultades de aprendizaje en el rendimiento académico y las dinámicas emocionales asociadas, y las estrategias psicopedagógicas que favorecen el desarrollo de competencias emocionales. De este modo, la presentación de los resultados busca integrar y sintetizar la evidencia disponible, ofreciendo una lectura comprensiva que permita del fenómeno desde una perspectiva psicopedagógica y fundamentar las conclusiones del estudio.

Dimensión 1: Manifestaciones de la inteligencia emocional en estudiantes de educación primaria con dificultades de aprendizaje

Comparando los estudios incluidos es posible identificar que las manifestaciones de la inteligencia emocional en estudiantes de educación primaria con dificultades de aprendizaje se

expresan de manera diversa, situada y no lineal, atravesadas por las experiencias escolares cotidianas y por las condiciones contextuales en las que se desarrolla el proceso educativo.

En términos generales, los once estudios coinciden en que la inteligencia emocional se manifiesta principalmente a través de la autoconciencia, la comprensión emocional, la autorregulación, la empatía, la motivación y las habilidades sociales; sin embargo, difieren en la forma en que estas competencias se articulan entre sí, en su grado de desarrollo y en su impacto sobre la experiencia escolar. De este modo, los resultados describen un conjunto de manifestaciones parciales, desiguales y, en algunos casos, contradictorias, especialmente relevantes en estudiantes que enfrentan dificultades de aprendizaje.

Según Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018) las manifestaciones emocionales en la escuela primaria no se presentan como competencias integradas en todos los alumnos. Por el contrario, identifican perfiles fragmentados: estudiantes que reconocen lo que sienten, pero no comprenden el origen de esas emociones; otros que comprenden las emociones ajenas, pero no logran regular las propias; y un grupo minoritario que manifiesta una marcada desorientación emocional. Este resultado es significativo al compararlo con los aportes de Herut et al. (2024), quienes, en un contexto social mucho más adverso, observan una dinámica similar: la autoconciencia emocional emerge como un punto de inflexión que diferencia a los estudiantes que logran sostener su vínculo con el aprendizaje de aquellos que se bloquean frente a la exigencia escolar. En ambos estudios, la dificultad no reside en la ausencia total de emociones, sino en la imposibilidad de integrarlas de manera funcional en la experiencia escolar.

Ahora bien, mientras Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018) describen estas manifestaciones como procesos parciales dentro de un entorno escolar relativamente estable, Herut et al. (2024) destacan que, en contextos de vulnerabilidad extrema, la inteligencia emocional se manifiesta como una estrategia de adaptación. En este caso, la autorregulación y

la motivación no solo permiten aprender, sino también resistir emocionalmente a un entorno marcado por la incertidumbre. Esta diferencia contextual permite comprender que las manifestaciones de la inteligencia emocional no responden a un único patrón, sino que se configuran en función de las demandas que el entorno impone al niño.

En una línea convergente, Cholango Tenemaza y Guerrero Chiqui (2024) profundizan en la observación de cómo estas manifestaciones se expresan en conductas concretas dentro del aula. Al comparar sus resultados con los de Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018), se observa que la autorregulación emocional aparece nuevamente como una competencia diferenciadora: los estudiantes que logran transformar la frustración en persistencia muestran trayectorias escolares más estables, mientras que aquellos que no desarrollan esta habilidad tienden a abandonar la tarea o a responder impulsivamente. Asimismo, ambos estudios coinciden en que la empatía no solo beneficia al estudiante individual, sino que incide en el clima del aula, favoreciendo dinámicas de cooperación que amortiguan las dificultades de aprendizaje.

Desde otra perspectiva, Pozo-Rico y Sandoval (2020) aportan evidencia que permite combinar estas observaciones, al mostrar que las manifestaciones de la inteligencia emocional pueden modificarse cuando el entorno escolar interviene de manera sistemática. A diferencia de los estudios anteriores, donde las competencias emocionales aparecen como características ya instaladas en los estudiantes, este trabajo evidencia que la identificación, expresión y regulación emocional se intensifican cuando los docentes promueven explícitamente espacios de educación emocional. Al comparar estos resultados con los de Cholango Tenemaza y Guerrero Chiqui (2024), se señala que la autorregulación y la empatía no son solo disposiciones individuales, sino habilidades susceptibles de fortalecerse a través de prácticas pedagógicas intencionales, lo cual resulta especialmente relevante para estudiantes con dificultades de aprendizaje.

En relación con las diferencias individuales, Martínez Sánchez (2019) introduce el género como una variable que atraviesa las manifestaciones de la inteligencia emocional. Al observar que las niñas presentan mayores niveles de percepción, comprensión y regulación emocional, el autor aporta un elemento que dialoga con los hallazgos de Pulido-Acosta y Herrera-Clavero (2019), quienes también identifican diferencias asociadas al género, la edad y el estatus socioeconómico. En ambos estudios, la inteligencia emocional se manifiesta de manera progresiva y contextual, reforzando la idea de que estas competencias no se desarrollan de forma aislada, sino en interacción con procesos de socialización y condiciones estructurales. Para los estudiantes con dificultades de aprendizaje, estas diferencias adquieren especial relevancia, ya que pueden amplificar o atenuar las barreras que enfrentan en la escuela.

Sin embargo, no todos los estudios coinciden en atribuir a la inteligencia emocional un impacto directo sobre el rendimiento académico, por ejemplo Rodríguez-Rodríguez (2020) y Krisnawati et al. (2024) introducen una tensión relevante al señalar que, si bien los estudiantes manifiestan competencias emocionales vinculadas a la autoconciencia, la empatía y la autorregulación, estas no siempre se traducen en mejores calificaciones.

Al comparar estos resultados con los de Martínez Sánchez (2019) y Pulido-Acosta y Herrera-Clavero (2019), se observa que la inteligencia emocional parece incidir más claramente en la adaptación escolar, la convivencia y el bienestar que en el logro académico medido cuantitativamente. Esta divergencia refuerza la necesidad de interpretar las manifestaciones emocionales más allá del rendimiento, especialmente en alumnos con dificultades de aprendizaje, para quienes el sostén emocional puede ser un factor de permanencia escolar aun cuando las calificaciones no mejoren de inmediato.

En consonancia con esta idea, Arias et al. (2022) destacan que los estudiantes que manifiestan una mayor comprensión y regulación emocional muestran conductas más adaptativas frente a los desafíos escolares, como la gestión de la frustración y la resolución de

conflictos, aun cuando ello no se refleje necesariamente en un aumento del rendimiento académico. Esta observación se articula con los aportes de Shuib et al. (2018), quienes señalan que la inteligencia emocional se manifiesta también en la construcción de vínculos sociales saludables, el autocontrol y la cooperación, dimensiones que fortalecen la experiencia escolar más allá de los resultados cognitivos estrictos.

Por su parte, el estudio de Caba Vargas (2023) permite integrar estos resultados al señalar que las manifestaciones de la inteligencia emocional influyen directamente en la actitud del estudiante frente al aprendizaje, su capacidad de concentración y su sentido de pertenencia al grupo. En diálogo con los trabajos de Arias et al. (2022) y Rodríguez-Rodríguez (2020), expresan que la inteligencia emocional actúa como un soporte subjetivo que sostiene la experiencia escolar, especialmente en niños que enfrentan dificultades de aprendizaje y que suelen experimentar el error y la evaluación como fuentes de angustia.

Esto quiere decir que, según los estudios bajo análisis, las manifestaciones de la inteligencia emocional en estudiantes de educación primaria con dificultades de aprendizaje se expresan principalmente en la forma en que los niños reconocen, comprenden y regulan sus emociones frente a las demandas escolares, en su capacidad para establecer vínculos empáticos y en la manera en que sostienen la motivación ante la dificultad.

Estas manifestaciones no son uniformes ni garantizan por sí mismas el éxito académico, pero sí configuran un entramado de recursos emocionales que inciden de manera decisiva en la adaptación escolar, el bienestar y la permanencia educativa. Desde esta perspectiva, los resultados refuerzan la necesidad de considerar la inteligencia emocional como una dimensión central en el análisis de las trayectorias escolares de los estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Dimensión 2: Las dificultades de aprendizaje y su incidencia en el rendimiento académico y en las dinámicas emocionales de los estudiantes en la institución educativa

Según evidencia bajo análisis, las dificultades de aprendizaje inciden sobre el rendimiento académico y, a la vez, reorganizan las dinámicas emocionales con las que el estudiante transita la vida escolar: no operan como un único efecto directo, sino como un entramado donde la presión evaluativa, la disponibilidad de recursos, el contexto sociocultural y las competencias emocionales modulan cuánto y cómo se expresa el rezago.

En esa línea, Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018) muestran que el rendimiento (operacionalizado por promedios y categorizado en niveles) puede entenderse, en la franja deficiente, como la expresión de obstáculos persistentes para apropiarse de contenidos, aunque el estudio no nombre formalmente las dificultades de aprendizaje; lo relevante, para este objetivo, es que ese rendimiento se vuelve inseparable de un clima emocional marcado por timidez, inseguridad y miedo, pero también por prepotencia y agresividad, en una escuela rural atravesada por inestabilidad económica, de modo que el desempeño aparece condicionado por la forma en que el alumno logra (o no) sostenerse emocionalmente ante conflicto, frustración o presión escolar.

En contraste desde lo contextual y conductual, Herut et al. (2024) aportan evidencia estadística más predictiva mediante regresión multinomial, y sostienen que dimensiones emocionales como empatía, autorregulación y motivación (y en menor medida autoconciencia) tienen un peso significativo en el rendimiento; así, el bajo desempeño no se comprende como simple falta de capacidad, sino como un recorrido donde la dificultad para gestionar estrés, sostener atención y tolerar frustración empuja a la evitación de tareas complejas y a una autoconfianza frágil, especialmente en trayectorias atravesadas por violencia, desplazamiento o inseguridad alimentaria.

Ambos trabajos, expresan que el rendimiento bajo se explica en el modo en que el estudiante queda emocionalmente disponible (o capturado) ante la tarea; sin embargo, difieren en el énfasis, porque Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018) destacan el peso del entorno y las conductas observables como parte de la escena escolar, mientras Herut et al. (2024) muestran que, aun controlando variables, ciertas competencias emocionales funcionan como predictores del desempeño, reforzando la idea de que la dificultad de aprendizaje se vuelve más intensa cuando el estudiante no cuenta con herramientas emocionales para sostener esfuerzo y persistencia.

Esa relación entre dificultad, emoción y rendimiento es todavía más clara en Cholango Tenemaza y Guerrero Chiqui (2024), quienes describen que los estudiantes con menores competencias emocionales tienden a presentar bloqueos frente a exigencias académicas, mayor facilidad para frustrarse y menor capacidad para sostener la atención, mientras que quienes regulan mejor la ansiedad logran mantener concentración y transformar el desafío en experiencia de crecimiento; además, reportan que lo emocional explica una porción relevante de la variabilidad del rendimiento, reforzando que el rezago no puede abordarse sin comprender qué le ocurre al estudiante cuando se equivoca, cuando no comprende o cuando se siente evaluado.

Ahora bien, frente a esa evidencia que parece ubicar a lo emocional como un motor del rendimiento, Pozo-Rico y Sandoval (2020) introducen algo fundamental, muestran que un programa de trabajo emocional mejora calificaciones y disminuye frustración y ansiedad frente al error, lo cual permite inferir que las dificultades de aprendizaje pueden agravarse cuando los factores emocionales (frustración, ansiedad, sensación de incapacidad) no se acompañan pedagógicamente; dicho de otro modo, cuando el aula no ofrece recursos para tramitar el error, la dificultad cognitiva se vuelve también dificultad emocional, y esa doble carga deteriora el rendimiento.

En ese punto, el aporte de Pozo-Rico y Sandoval (2020) se enlaza con lo observado por Herut et al. (2024), donde la evitación ante tareas complejas es una respuesta emocional aprendida ante experiencias repetidas de fracaso o amenaza; por eso, la intervención docente que transforma la relación con el error se vuelve un puente concreto para sostener la continuidad del aprendizaje.

A su vez, Martínez Sánchez (2019) refuerza esa idea desde un plano más específicamente vinculado al rendimiento, y muestra que los estudiantes con más asignaturas suspendidas puntúan más bajo en percepción emocional, mientras que la autorregulación se asocia a mejores resultados, planteando que comprender y regular emociones actúa como factor protector frente al fracaso escolar porque sostiene motivación, concentración y persistencia.

Por su parte, Pulido-Acosta y Herrera-Clavero (2019) amplían el enfoque al señalar que el rendimiento se relaciona con variables de contexto como cultura, edad y estatus socioeconómico; su aporte es decisivo para este objetivo porque muestra que la incidencia de las dificultades (y de las dinámicas emocionales asociadas) no ocurre “en el vacío”: en contextos con menor acceso a recursos, el rendimiento tiende a ser más bajo, y ese descenso puede retroalimentar emociones como ansiedad evaluativa, desánimo o pérdida de autoeficacia, generando un circuito donde el mal desempeño debilita la autoconfianza y esa menor autoconfianza dificulta sostener el esfuerzo escolar.

Al comparar Pulido-Acosta y Herrera-Clavero (2019) con Martínez Sánchez (2019), se ve una diferencia de escala: mientras el segundo describe un vínculo moderado entre competencias emocionales y desempeño, el primero subraya que la emoción también está situada social y culturalmente, y por lo tanto las dificultades de aprendizaje pueden expresarse como rezago académico no solo por procesos internos, sino por condiciones institucionales y socioculturales que amplifican o amortiguan la experiencia escolar.

Sin embargo, el conjunto de estudios también incluye trabajos que refutan la idea de una relación simple o lineal entre lo emocional y el rendimiento, lo cual es crucial para responder el objetivo sin reduccionismos. Rodríguez-Rodríguez (2020) señala una controversia persistente: aun identificando perfiles diferenciados de competencias emocionales en una muestra amplia, no encuentra asociación significativa con calificaciones finales; esta ausencia de correlación obliga a leer con cautela la incidencia de las dificultades de aprendizaje en el rendimiento, porque sugiere que, en primaria, el desempeño puede depender más del momento evolutivo, del entorno escolar o de variables pedagógicas específicas, y que la dimensión emocional podría expresarse más como modo de transitar la escuela (cómo se afronta la evaluación, cómo se reacciona ante el error, cómo se participa) que como predictor directo de la nota final.

En un sentido similar, Krisnawati et al. (2024) sostienen que la relación es mediada por múltiples factores: la variable emocional explica una porción acotada de la varianza del rendimiento, y aparecen otras condiciones (atención, interés, madurez, talento, preparación) que intervienen de modo significativo; con ello, el impacto de las dificultades de aprendizaje sobre el rendimiento se entiende como un fenómeno multicausal, donde la autoconfianza y el control emocional ayudan a desenvolverse con mayor seguridad, pero no garantizan por sí solos el mejor desempeño.

Esto concuerda críticamente con lo que plantea Cholango Tenemaza y Guerrero Chiqui (2024), si bien estos autores reportan un peso relevante de lo emocional sobre el rendimiento, Krisnawati et al. (2024) advierten que ese peso puede ser limitado en determinados contextos y que el rendimiento puede sostenerse o caer por otras variables escolares y personales; la consecuencia para tu objetivo es clara: las dificultades de aprendizaje inciden en el rendimiento y las dinámicas emocionales, pero su impacto no se expresa del mismo modo en todos los escenarios, y por eso el análisis debe sostener la complejidad sin forzar conclusiones uniformes.

En esa misma línea de matización, Caba Vargas (2023) encuentra una relación positiva pero débil entre competencias emocionales y rendimiento (correlación baja), y explicita que no todos los estudiantes con buen desarrollo emocional logran alto desempeño, porque intervienen factores como motivación, entorno familiar u oportunidades educativas; así, el vínculo entre dificultad de aprendizaje, rendimiento y emoción queda formulado como una contribución parcial, no como determinación absoluta: lo emocional acompaña y modula, pero no reemplaza a los determinantes pedagógicos, familiares e institucionales.

Al contrastar Caba Vargas (2023) con Martínez Sánchez (2019), se observa que ambos encuentran asociación, pero discrepan en la magnitud: esto sugiere que la incidencia de las dificultades de aprendizaje sobre el rendimiento puede volverse más intensa cuando la escuela demanda autorregulación sostenida (por ejemplo, frente a múltiples asignaturas o evaluaciones), mientras que en otros contextos la nota final puede estar más capturada por variables curriculares o estructurales y mostrar menor sensibilidad a lo emocional.

Por su parte, Arias et al. (2022) introducen un puente especialmente útil para responder de manera directa de qué manera inciden las dificultades de aprendizaje, porque plantean que déficits en comprensión lectora, memoria y atención afectan significativamente el desempeño y que, cuando el estudiante presenta carencias en gestión emocional, se intensifican problemas de concentración y disminuye la persistencia ante tareas complejas; además, señalan un efecto clave sobre la dinámica emocional: la dificultad no solo baja resultados cuantitativos, sino que deteriora la percepción subjetiva del propio rendimiento, generando inseguridad y desánimo, lo que a su vez retroalimenta la retirada del esfuerzo escolar.

Esto concuerda con Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018) cuando describen conductas de miedo, inseguridad o agresividad: si el estudiante aprende a anticipar el fracaso, puede responder con evitación, retraimiento o conductas disruptivas, no necesariamente porque no quiera aprender, sino porque se defiende emocionalmente de la experiencia reiterada de no

poder. A la vez, Arias et al. (2022) se relaciona con Herut et al. (2024) en la idea de que la evitación de tareas complejas es un indicador escolar de esa interacción entre dificultad y emoción: la tarea se vuelve amenaza, el estudiante se desorganiza, baja atención, cae rendimiento, y la escuela observa el resultado como “bajo desempeño” aunque, en el fondo, se trata de una cadena donde el malestar emocional cumple un rol organizador.

En este punto, Shuib et al. (2018) no aportan una relación directa entre dificultades de aprendizaje y rendimiento en términos de resultados académicos, porque su foco está en la validez y confiabilidad de un instrumento para medir competencias emocionales; sin embargo, su contribución es metodológicamente decisiva para esta dimensión, ya que permite sostener que, si el análisis pretende comprender dinámicas emocionales asociadas al rendimiento y al rezago, es indispensable contar con mediciones robustas, consistentes y estables.

Dicho de otra manera, su aporte funciona como soporte técnico: si el estudio de las dinámicas emocionales se apoya en instrumentos válidos, se reduce el riesgo de atribuir incidencias que en realidad son artefactos de medición, y se fortalece la interpretación comparativa entre investigaciones.

Integrando los once trabajos seleccionados, la incidencia de las dificultades de aprendizaje sobre el rendimiento académico y las dinámicas emocionales puede describirse, con precisión, en tres movimientos interrelacionados. Primero, la dificultad aparece como un obstáculo persistente que se traduce en menor desempeño cuando compromete procesos de base (atención, memoria, comprensión) y se agrava cuando el estudiante no logra sostener motivación, concentración o persistencia ante la frustración (Arias et al., 2022; Herut et al., 2024; Martínez Sánchez, 2019). Segundo, ese obstáculo no es neutro: moviliza un repertorio emocional y conductual dentro de la institución (inseguridad, miedo, timidez, evitación, frustración y, en algunos casos, respuestas de agresividad o coraje) que condiciona el vínculo

con docentes y pares, y también la disposición a aprender y a exponerse a la evaluación (Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas, 2018; Herut et al., 2024).

Tercero, el peso de lo emocional sobre el rendimiento no es idéntico en todos los estudios: hay investigaciones que muestran asociaciones altas o aportes explicativos relevantes (Cholango Tenemaza y Guerrero Chiqui, 2024; Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas, 2018), mientras otras encuentran relaciones moderadas, débiles o no significativas, enfatizando mediaciones contextuales, evolutivas y pedagógicas (Caba Vargas, 2023; Krisnawati et al., 2024; Rodríguez-Rodríguez, 2020).

Esa tensión no debilita el objetivo, sino que lo precisa, porque las dificultades de aprendizaje inciden en el rendimiento y en la vida emocional escolar, pero lo hacen como un fenómeno situado, donde la institución puede amplificar el impacto (cuando el error se vive como amenaza y no hay sostén) o amortiguarlo (cuando hay intervención docente, clima emocional contenedor y estrategias que habilitan persistencia y autoconfianza) (Pozo-Rico y Sandoval, 2020; Pulido-Acosta y Herrera-Clavero, 2019).

En consecuencia, comparando, es posible sostener que el rendimiento académico, en estudiantes con dificultades de aprendizaje, no se explica solo por cuánto saben, sino por cómo pueden habitar emocionalmente la demanda escolar, cuando el malestar domina (ansiedad, desánimo, sensación de incapacidad) se erosionan atención, persistencia y participación, y el rendimiento cae; cuando existen recursos emocionales y un contexto que no penaliza el error, se sostienen trayectorias más estables incluso ante obstáculos cognitivos (Arias et al., 2022; Herut et al., 2024; Pozo-Rico y Sandoval, 2020; Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas, 2018).

Dimensión 3: las estrategias psicopedagógicas que favorecen el desarrollo de la IE en estudiantes de educación primaria

Respecto a las estrategias psicopedagógicas que favorecen el desarrollo de la IE en primaria (especialmente cuando existen dificultades de aprendizaje) se dice que funcionan como dispositivos sostenidos que transforman el aula, el rol docente, la organización escolar y, cuando corresponde, el acompañamiento especializado. De acuerdo con Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018), sostienen que la escuela tradicional ha privilegiado el rendimiento medido en calificaciones y, como consecuencia, ha dejado lo emocional en un plano implícito; por eso proponen reorientar lo educativo hacia una enseñanza explícita y sistemática de habilidades emocionales, integrada a la vida escolar, y no reducida a talleres aislados.

Esta mirada se articula con Herut et al. (2024), quienes también plantean un giro pedagógico, mencionan que enseñar contenidos es insuficiente si no se enseña a sentir, autorregularse y convivir, recomendando programas de educación emocional dentro del currículo con énfasis en autoconciencia, empatía, autorregulación, motivación y acompañamiento adulto sostenido.

La coincidencia entre ambos trabajos es más fuerte cuando se considera el lugar del profesorado, porque Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018) sostiene que el docente debe revisar concepciones y prácticas, incorporar momentos de reflexión emocional y construir un clima de confianza para hablar de lo que se siente sin sanción ni ridiculización; además, ubican al psicopedagogo como articulador con docentes y familias, mediante proyectos institucionales, dispositivos grupales e intervenciones focalizadas con quienes presentan mayores dificultades.

En concordancia, Herut et al. (2024) amplían el foco hacia la formación docente y la necesidad de que la escuela pasa a ser institucionalmente IE de modo que la empatía, la escucha y la regulación no queden libradas a gestos individuales.

Así, mientras el uno enfatiza la escuela como espacio responsable de enseñar a ser emocionalmente inteligente mediante prácticas de aula y acompañamiento psicopedagógico articulado, otro refuerza la tesis de que esa enseñanza requiere transformación cultural de la institución, sobre todo en contextos de vulnerabilidad, donde se interpreta el trabajo socioemocional como componente de justicia educativa.

Sobre esa base, Cholango Tenemaza y Guerrero Chiqui (2024) profundizan esto y proponen asumir la IE como eje estructural de la formación integral e instalar programas de aprendizaje socioemocional desde los primeros grados, con la particularidad de destacar al psicopedagogo como figura protagónica para articular contención emocional e intervención educativa, creando espacios de aprendizaje significativo.

Su aporte concuerda directamente con la insistencia de Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018) en la necesidad de dotar al alumnado de estrategias concretas para aceptar, nombrar y regular lo que siente y decidir conductas adecuadas al contexto (lo cual mejora la interacción social y la calidad de vida), pero aquí se agrega un énfasis operativo, de incorporar actividades curriculares cotidianas ligadas a autorregulación, empatía y resolución de conflictos, y sostener la formación emocional del profesorado para reconocer manifestaciones afectivas del alumnado.

En este punto, se observa una afinidad transversal, porque los estudios describen las estrategias psicopedagógicas como una reconfiguración de la enseñanza (cómo se organiza el aula, cómo se acompaña el error, cómo se habilita el lenguaje emocional y cómo se sostienen vínculos que protejan la autoestima). De hecho, esa reconfiguración aparece explícita también en Pulido-Acosta y Herrera-Clavero (2019), quienes, al sostener que lo emocional y lo cognitivo deben trabajarse de manera complementaria, proponen estrategias centradas en autorregulación, empatía, resolución pacífica de conflictos y resiliencia frente a la frustración,

además de una función docente como mediador emocional capaz de detectar señales de desmotivación o angustia y acompañar la resignificación del error.

Si se compara con Cholango Tenemaza y Guerrero Chiqui (2024), ambos coinciden en la necesidad de integrar las competencias emocionales al currículo, pero Pulido-Acosta y Herrera-Clavero (2019) agregan un punto clave para la psicopedagogía, que es no basta con promover habilidades en abstracto, sino que la estrategia es potente cuando produce ambientes educativos emocionalmente saludables y desplaza el criterio exclusivo de calificación hacia indicadores de gestión emocional y de vínculos positivos.

Este desplazamiento es pertinente para estudiantes con dificultades de aprendizaje, porque el modo en que la institución gestiona frustración, error y evaluación suele ser un disparador emocional directo; por lo tanto, las estrategias descritas se las entiende como condiciones de posibilidad para sostener la participación y el aprendizaje.

Ahora bien, aunque la mayoría de los trabajos sostienen una relación positiva entre educación emocional y aprendizaje, no todos lo hacen con el mismo grado de certeza correlacional, y esa diferencia también incide en cómo se justifican las estrategias. Rodríguez-Rodríguez (2020), por ejemplo, introduce una tensión, menciona que si bien los resultados cuantitativos no establecen una correlación directa entre inteligencia emocional y rendimiento, el análisis cualitativo permite inferir una función mediadora de las competencias emocionales en la adaptación escolar y el bienestar subjetivo; por eso, su recomendación estratégica se concentra en implementar acciones socioemocionales para identificación y regulación de emociones en contextos de aprendizaje, y en promover ambientes emocionalmente seguros y metodologías participativas que fortalezcan empatía y cooperación.

Esta postura no niega el valor de la educación emocional, pero desplaza la fundamentación desde mejora directa del rendimiento hacia condiciones de adaptación, bienestar y participación que, indirectamente, sostienen la trayectoria escolar. En contraste,

Pulido-Acosta y Herrera-Clavero (2019) afirman una predicción mutua entre inteligencia emocional y rendimiento académico y, desde allí, robustecen la necesidad de que la educación emocional sea un componente estructural del currículo.

Si se lo analiza críticamente, este desacople entre correlación directa vs. mediación cualitativa no debilita la dimensión estratégica; más bien obliga a formular la intervención psicopedagógica con dos niveles simultáneos: estrategias orientadas a rendimiento cuando la evidencia lo sostiene (o cuando se trata de competencias que inciden en persistencia y motivación), y estrategias orientadas a bienestar/adaptación cuando el vínculo con rendimiento no es lineal pero sí decisivo para evitar retraimiento, evitación y desenganche escolar.

Ante esta línea de complejización, Krisnawati et al. (2024) proponen superar una visión fragmentaria del aprendizaje y entenderlo como un proceso integral donde lo emocional cumple una función mediadora en motivación, perseverancia y actitud frente al estudio; por eso recomiendan implementar programas que promuevan autorregulación, empatía y colaboración, con un rol psicopedagógico centrado en acompañar al docente en la creación de entornos que estimulen inteligencia racional y emocional para aprendizajes significativos.

Si se compara con Rodríguez-Rodríguez (2020), ambos colocan el acento en la mediación emocional (más que en un determinismo emocional sobre notas), pero Krisnawati et al. (2024) refuerzan el componente de actitud y perseverancia como puentes hacia el desempeño, lo que conecta con la idea de Herut et al. (2024) de desarrollar motivación como parte de programas curriculares, y con la propuesta de Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018) de enseñar a decidir conductas más adecuadas según el contexto.

Por lo tanto, la estrategia psicopedagógica trata sobre enseñar a reconocer y regular emociones, pero con la finalidad concreta de sostener participación, convivencia, esfuerzo, tolerancia a la frustración y continuidad del aprendizaje, especialmente en estudiantes que suelen acumular experiencias de error y desvalorización.

Desde otra perspectiva complementaria, Arias et al. (2022) organizan las estrategias con una orientación programática, porque recomiendan incorporar intervenciones centradas en regulación emocional, comunicación asertiva y trabajo cooperativo para construir ambientes empáticos y motivadores; esas estrategias, sostienen, fortalecen autoconfianza, resiliencia y responsabilidad emocional, favoreciendo autonomía en los procesos de aprendizaje, y se conciben como acciones sistemáticas con diagnóstico, planificación y seguimiento.

Este énfasis sistemático concuerda con el planteo de Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018) sobre no reducir la educación emocional a talleres aislados, y con Herut et al. (2024) al destacar el acompañamiento sostenido.

Sin embargo, Arias et al. (2022) aportan una ventaja práctica, porque nombran con tres núcleos de intervención (regulación, comunicación asertiva, cooperación) que, al cruzarse con dificultades de aprendizaje, permiten sostener estrategias de aula como acuerdos de convivencia emocional, mediación de conflictos, trabajo en parejas/grupos con reglas de interacción, y rutinas de reflexión (sin que esto implique volver al marco teórico, sino operativizar el “qué se hace” desde el resultado empírico resumido).

En términos comparativos, mientras la mayoría de los trabajos propone estrategias en el plano del aula y de la cultura escolar, Shuib et al. (2018) aportan una condición previa de alta relevancia psicopedagógica, afirmando que, sin una evaluación capaz de discriminar niveles y necesidades, las estrategias corren el riesgo de quedar genéricas o desajustadas.

Esta idea complementa lo que Arias et al. (2022) consideran diagnóstico y seguimiento, y refuerza el lugar del psicopedagogo como articulador entre evaluación, planificación e intervención. A su vez, se vincula con Herut et al. (2024), en tanto la institución emocionalmente inteligente que proponen no se improvisa: requiere reconocer necesidades afectivas concretas del alumnado y formar al profesorado para leerlas.

En un plano de intervención más definido, Pozo-Rico y Sandoval (2020) presentan una estrategia psicopedagógica estructurada como programa de formación de siete semanas, con dos modalidades (presencial y basada en juegos en línea), que trabaja reconocimiento y gestión de emociones, lenguaje emocional y estrategias de afrontamiento; además, combina teoría, práctica y transferencia al aula mediante proyectos que involucran a las familias, y destaca la gamificación como recurso que incrementa motivación e implicación.

Comparado con los estudios que enfatizan el carácter transversal e institucional (Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas, 2018; Herut et al., 2024; y Pozo-Rico y Sandoval, 2020) aportan evidencia de un formato con mayor diseño instruccional: sesiones, modalidades, contenidos y transferencia. Y, al incorporar a las familias, su propuesta amplía el alcance del trabajo emocional más allá del aula, convergiendo con la mirada psicopedagógica que entiende el rendimiento y la experiencia escolar como atravesados por factores personales, didácticos y contextuales.

La gamificación, además, conecta con Krisnawati et al. (2024) en tanto ambos colocan la motivación y la implicación como mediadores; sin embargo, Pozo-Rico y Sandoval (2020) ofrecen un cómo más concreto (juego en línea + contenidos + proyectos), lo que refuerza el repertorio de estrategias disponibles para escuelas con recursos tecnológicos o con posibilidad de innovación metodológica.

Asimismo, según Martínez Sánchez (2019) existe un componente crítico que combina el diseño de estrategias donde al observar diferencias por género en comprensión y regulación emocional (con significación estadística), sostiene que un trabajo sostenido del profesorado en habilidades emocionales puede mejorar el rendimiento académico general, reforzando expresión, empatía y autorregulación; a la vez, interpreta el género como factor moderador en la relación entre inteligencia emocional y rendimiento.

Esta contribución es relevante porque, al compararse con programas para todo el grupo, recuerda que la intervención psicopedagógica debe considerar variabilidad intra-aula: no todos los estudiantes llegan con los mismos recursos socioemocionales ni responden igual a la misma estrategia, y ciertos factores (como el género en este estudio) pueden modular resultados.

En términos prácticos, se trata de diseñar estrategias con suficiente flexibilidad para sostener distintos puntos de partida y evitar que una intervención uniforme reproduzca desigualdades de participación emocional (por ejemplo, quienes tienen menor facilidad para nombrar emociones o regular impulsos pueden requerir mediaciones más explícitas y acompañamiento más cercano). Esto se integra con el planteo de Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018) sobre intervenciones focalizadas cuando hay mayores dificultades, y con la ampliación de Herut et al. (2024) sobre interpretar las dificultades de aprendizaje como expresión de una trama emocional que debe comprenderse y abordarse con sensibilidad.

Y se suma el aporte de Caba Vargas (2023) quien sintetiza y, al mismo tiempo, operacionaliza el enfoque transversal, porque propone integrar el desarrollo emocional en prácticas escolares cotidianas mediante ambientes empáticos, programas de educación emocional y formación docente orientada al acompañamiento afectivo; estas intervenciones fomentan resiliencia, cooperación y motivación intrínseca, fortaleciendo autorregulación y la capacidad de enfrentar desafíos académicos con autonomía, y se conciben como procesos sistemáticos de diagnóstico, intervención y evaluación.

En comparación con Arias et al. (2022), hay una coincidencia fuerte en la estructura diagnóstico-intervención-evaluación, pero Caba Vargas (2023) agrega el énfasis en motivación intrínseca y en la vida cotidiana escolar como escenario privilegiado de la estrategia, lo cual converge con Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018) cuando sostienen que la educación emocional atraviesa el modo en que se organiza la vida escolar. Además, su planteo se enlaza con Pulido-Acosta y Herrera-Clavero (2019) en la necesidad de ambientes educativos

emocionalmente saludables, y con Rodríguez-Rodríguez (2020) en la construcción de seguridad emocional como condición para adaptación y bienestar, aun cuando la correlación con rendimiento no sea directa.

Con estas evidencias, en esta dimensión se identifica un núcleo común de estrategias psicopedagógicas: (a) integración curricular de programas socioemocionales y no acciones aisladas (Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas, 2018; Herut et al., 2024; Cholango Tenemaza y Guerrero Chiqui, 2024; Pulido-Acosta y Herrera-Clavero, 2019), (b) formación docente para asumir mediación emocional, leer necesidades afectivas y sostener climas de aula seguros y reflexivos (Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas, 2018; Herut et al., 2024; Cholango Tenemaza y Guerrero Chiqui, 2024; Pulido-Acosta y Herrera-Clavero, 2019; Rodríguez-Rodríguez, 2020), (c) desarrollo de competencias específicas como autorregulación, empatía, identificación/expresión emocional, resolución de conflictos, comunicación asertiva, cooperación y resiliencia (Herut et al., 2024; Cholango Tenemaza y Guerrero Chiqui, 2024; Pulido-Acosta y Herrera-Clavero, 2019; Arias et al., 2022; Krisnawati et al., 2024), (d) dispositivos estructurados e innovadores (como el programa de siete semanas y la gamificación, con transferencia al aula e involucramiento familiar) que fortalecen motivación e implicación (Pozo-Rico y Sandoval, 2020), (e) sistematización de la intervención con diagnóstico, planificación, seguimiento y evaluación, incluyendo instrumentos que permitan identificar niveles y orientar acciones (Arias et al., 2022; Shuib et al., 2018; Caba Vargas, 2023), y (f) una lectura crítica de la heterogeneidad del alumnado (por ejemplo, el género como moderador) para evitar estrategias homogéneas que no contemplen diferencias en comprensión/regulación y, por extensión, en necesidades de acompañamiento (Martínez Sánchez, 2019).

Discusión

El análisis, interpretación y discusión de resultados se realiza atendiendo a la heterogeneidad metodológica y a la calidad de los estudios incluidos, que, si bien todos fueron considerados incluíbles, en varios se observan límites vinculados al control de confusores o a la precisión de algunas mediciones, lo que obliga a sostener inferencias prudentes y a discutir la consistencia entre hallazgos convergentes y resultados controvertidos.

En relación con el objetivo específico 1, (manifestaciones de la inteligencia emocional en estudiantes de primaria con dificultades de aprendizaje, a partir de experiencias escolares), los resultados muestran un patrón donde las manifestaciones emocionales se expresan como modos de estar y vincularse en el aula que inciden en la disposición para aprender, más que como rasgos aislados. En contextos escolares frágiles, Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018) describen conductas que van desde la timidez, inseguridad y miedo hasta expresiones de prepotencia/agresividad, configurando un clima afectivo donde la experiencia emocional del niño condiciona la participación y la regulación frente a exigencias escolares.

En contraste, otros trabajos mencionan manifestaciones más competenciales (p. ej., empatía, autorregulación o motivación) como repertorios observables vinculados a adaptación y desempeño, lo que sugiere que la forma de ver la manifestación depende tanto del marco de medición como del contexto socio pedagógico en que se despliega la vida escolar. Esta variabilidad de enfoques dialoga con la literatura base que sostiene que la inteligencia emocional no se reduce a “sentir”, sino a procesar, reconocer y gestionar experiencias afectivas en interacción con demandas cognitivas y sociales (Salovey y Mayer, 1990; Cabello Salguero, 2011).

Esa diversidad es nítida cuando se comparan estudios que encuentran relaciones altas con el rendimiento con aquellos que haya vínculos débiles o no significativos. En la educación primaria, Rodríguez-Rodríguez (2020) identifica perfiles de inteligencia emocional (a través

de análisis por conglomerados) sin asociación significativa con calificaciones finales, proponiendo que, en esta etapa, la relación IE-rendimiento puede ser más situacional y modulada por el entorno que lineal y directa.

En esa misma dirección de complejización, Krisnawati et al. (2024) muestran que la inteligencia emocional explica una porción acotada de la varianza del rendimiento (10,4%), reforzando que la manifestación emocional (autoconfianza/control emocional) puede mejorar seguridad y afrontamiento sin traducirse automáticamente en mejores calificaciones. Así, la comparación entre estos resultados y los hallazgos más robustos (como el vínculo alto reportado por Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas, 2018) permite sostener una conclusión interpretativa consistente, que las manifestaciones emocionales importantes para el aprendizaje se expresan como combinaciones entre regulación, autoconfianza, afrontamiento y clima institucional, cuya eficacia escolar depende de su articulación con condiciones pedagógicas y cognitivas.

Respecto del objetivo específico dos, (de qué manera las dificultades de aprendizaje inciden en el rendimiento académico y en las dinámicas emocionales), los estudios confluyen en que el rendimiento debe entenderse como un indicador atravesado, es decir no refleja solo dominio cognitivo, sino también persistencia, atención, tolerancia a la frustración y sostén afectivo. Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018) operacionalizan rendimiento por promedios (sobresaliente/regular/deficiente) y, aun sin nombrar formalmente dificultades de aprendizaje, permiten interpretar que el rendimiento deficiente se asocia a obstáculos persistentes, en un entorno donde las vivencias emocionales (miedo/inseguridad o agresividad) modulan el vínculo con la tarea y con los otros.

Además, en ese trabajo, la asociación estadística IE-rendimiento resulta alta (aprox. $r = 0,75$), lo cual respalda la idea de que reconocer/comprender/regular estados emocionales se vincula con ubicarse en niveles de desempeño más altos, especialmente bajo presión evaluativa

o conflicto. De forma complementaria, Herut et al. (2024) aportan evidencia predictiva, mediante regresión multinomial, dimensiones como empatía, autorregulación y motivación muestran peso significativo sobre el rendimiento, y el estudio agrega un punto decisivo para esta revisión: el bajo desempeño se concentra en estudiantes atravesados por condiciones adversas (p. ej., violencia, desplazamiento o inseguridad alimentaria), donde la dificultad para sostener atención, la baja autoconfianza y la evitación frente a tareas complejas se interpretan como expresión de una regulación emocional frágil.

Acá la incidencia de las dificultades de aprendizaje no aparece como falla individual, sino como entramado entre tensiones emocionales y condiciones contextuales que dificultan transformar la experiencia en aprendizaje, lo que refuerza lecturas integradoras como las desarrolladas en el marco conceptual de la tesis (p. ej., la comprensión de la escuela como espacio donde se amplifican o amortiguan desigualdades).

Sin embargo, Rodríguez-Rodríguez (2020) plantea explícitamente la controversia en primaria y no encuentra asociación significativa entre perfiles de IE y calificaciones, sugiriendo que el vínculo se afecta por la etapa evolutiva y por características de cada entorno escolar. En la misma línea, Caba Vargas (2023) reporta una relación positiva pero débil ($r = 0,183^*$), precisando que dimensiones como interpersonalidad, adaptabilidad y manejo del estrés se vinculan con el desempeño, aunque intervienen otros factores (motivación, entorno familiar, oportunidades) que pueden potenciar o limitar resultados académicos.

Conjuntamente estos estudios permiten refutar interpretaciones simplificadoras, donde las dificultades de aprendizaje impactan el rendimiento y la vida emocional, pero lo hacen por vías múltiples (concentración, persistencia, autoconfianza, afrontamiento del error) y con intensidad modulada por condiciones pedagógicas, sociales y familiares. En ese marco, Arias et al. (2022) aportan un puente directo hacia “dificultades de aprendizaje” en sentido más específico: destacan que déficits en comprensión lectora, memoria y atención afectan el

desempeño, y que carencias en gestión emocional se asocian a menor concentración y persistencia ante tareas complejas, generando además inseguridad y desánimo en la percepción subjetiva del propio rendimiento.

La comparación con Krisnawati et al. (2024) es productiva, porque mientras Arias et al. subrayan el impacto de procesos cognitivos básicos y su interacción con regulación emocional, Krisnawati et al. advierten que la IE por sí sola explica una proporción limitada del rendimiento, lo que obliga a sostener una interpretación de incidencia más compleja, donde el desempeño escolar emerge de la articulación entre regulación emocional, razonamiento/atención y condiciones de enseñanza.

Finalmente, en el objetivo específico tres (estrategias psicopedagógicas que favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de primaria con dificultades de aprendizaje), la evidencia muestra estrategias integradas, sistemáticas y situadas en la vida escolar cotidiana, más que en acciones aisladas. Cholango Tenemaza y Guerrero Chiqui (2024) sostienen que la escuela debe asumir programas socioemocionales desde los primeros grados, con un rol protagónico del psicopedagogo para articular acompañamiento emocional e intervención educativa; además, enfatizan la formación docente y la incorporación curricular de autorregulación, empatía y resolución de conflictos.

Pozo-Rico y Sandoval (2020) muestran, en cambio, una estrategia estructurada con diseño de siete semanas y dos modalidades (presencial y juegos en línea), con contenidos de reconocimiento/gestión emocional, lenguaje emocional y afrontamiento; el valor diferencial aquí es la transferencia al aula mediante proyectos con participación familiar y el uso de gamificación para elevar motivación e implicación. Esta comparación permite afirmar que la estrategia eficaz no se define solo por el contenido emocional, sino por su diseño pedagógico (secuencia, transferencia, mediación tecnológica, implicación de actores) y por su capacidad de instalar prácticas sostenibles en la institución.

Al ampliar la triangulación, surgen estrategias centradas en condiciones de implementación y evaluación. Shuib et al. (2018) aportan un componente importante que es la validación rigurosa de instrumentos (MEQI-C) con Rasch, reforzando que la intervención psicopedagógica requiere no solo hacer programas, sino también contar con herramientas fiables para diagnosticar niveles y orientar acciones específicas. En un sentido, Caba Vargas (2023) operacionaliza la transversalidad al proponer ambientes empáticos, programas de educación emocional y formación docente orientada al acompañamiento afectivo; enfatiza resiliencia, cooperación y motivación intrínseca como ejes que fortalecen autorregulación y autonomía para enfrentar desafíos académicos.

Ya se habla de integración curricular de programas socioemocionales, formación docente para sostener climas seguros, desarrollo de competencias específicas (autorregulación, empatía, resolución de conflictos, comunicación asertiva, cooperación, resiliencia), dispositivos innovadores (gamificación) y sistematización diagnóstico-intervención-evaluación.

Interpretados conjuntamente, se sostiene tres afirmaciones articuladas (y, a la vez, no reductivas) para responder a los objetivos: (1) las manifestaciones emocionales relevantes se expresan en el aula como repertorios de afrontamiento, regulación, autoconfianza y vinculación, con variaciones según contexto y modo de medición (Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas, 2018; Herut et al., 2024; Rodríguez-Rodríguez, 2020); (2) las dificultades de aprendizaje inciden en rendimiento y dinámicas emocionales a través de la interacción entre procesos cognitivos (atención/memoria/comprensión), tolerancia a la frustración y condiciones contextuales, por lo que el vínculo IE-rendimiento puede ser alto en algunos entornos y débil/no directo en otros (Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas, 2018; Krisnawati et al., 2024; Caba Vargas, 2023); y (3) las estrategias con mayor potencia son aquellas que institucionalizan la educación emocional como práctica curricular y ecosistémica (docentes-aula-familia-

evaluación), más que como intervención puntual, combinando formación, clima, competencias y seguimiento (Cholango Tenemaza y Guerrero Chiqui, 2024; Pozo-Rico y Sandoval, 2020; Shuib et al., 2018; Caba Vargas, 2023).

Conclusiones

El objetivo general de este trabajo fue analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria que presentan dificultades de aprendizaje, desde una perspectiva psicopedagógica, según la evidencia científica publicada entre 2014 y 2025.

A lo largo de la revisión, se pudo reconocer que esa relación existe, pero no aparece como un vínculo lineal ni uniforme, porque en algunos casos se expresa con claridad y, en otros, se diluye o queda condicionada por el contexto escolar, las características de la medición y las condiciones propias de las trayectorias educativas.

En relación con el objetivo específico 1, los resultados muestran que las manifestaciones de la IE en estudiantes con dificultades de aprendizaje suelen evidenciarse, sobre todo, en cómo viven y afrontan la experiencia cotidiana en el aula: la forma en que toleran el error, cómo sostienen la motivación ante tareas desafiantes, cómo manejan la frustración cuando el esfuerzo no se traduce inmediatamente en logro, y cómo se posicionan frente a pares y docentes (evitación, retraimiento, irritabilidad, impulsividad o necesidad de aprobación).

En conjunto, se observa que la IE se expresa más como un recurso en situación que como una cualidad estable; puede aparecer fortalecida en ciertos escenarios (cuando hay sostén, claridad de consignas y acompañamiento) y deteriorarse en otros (cuando predomina la comparación, la presión o la respuesta punitiva ante el error). Esto lleva a entender que, en esta población, lo emocional no es un agregado al aprendizaje, muchas veces es el canal por el que se habilita o se bloquea la posibilidad de aprender.

Respecto del objetivo específico 2, la evidencia revisada remite a describir que las dificultades de aprendizaje inciden en el rendimiento académico no solo por el componente cognitivo involucrado, sino por el desgaste emocional que puede acompañarlas. Se repite un patrón: cuando el estudiante acumula experiencias de fracaso, correcciones constantes o

sensación de no llegar, aumenta la probabilidad de ansiedad académica, desmotivación, baja percepción de competencia, conductas de evitación y tensiones vinculares, y todo eso repercute en la participación, la persistencia en la tarea y, finalmente, en el desempeño.

Al mismo tiempo, los estudios no muestran un único recorrido, hay casos en los que el rendimiento se mantiene relativamente estable aun con debilidades emocionales, y otros donde el impacto emocional amplifica el rezago académico. En términos institucionales, esto se vuelve muy visible: ciertas dinámicas escolares (clima del aula, estilo de retroalimentación, oportunidades reales de apoyo, expectativas del docente, lugar que se le da al error) pueden funcionar como factores que agravan o amortiguan el impacto de la dificultad, mostrando que lo académico y lo emocional no van en carriles separados, sino que se retroalimentan.

Por otro lado, en el objetivo específico 3, de acuerdo a los resultados se pudo identificar estrategias psicopedagógicas concretas que favorecen el desarrollo de la IE en estudiantes de primaria con dificultades de aprendizaje: intervenciones sostenidas (no aisladas) para el reconocimiento y regulación emocional; propuestas lúdicas y estructuradas para entrenar habilidades socioemocionales; acompañamiento en la resignificación del error como parte del proceso; rutinas de aula que ordenen la experiencia (anticipación, consignas claras, tiempos previsibles, devolución centrada en proceso); trabajo explícito de habilidades sociales y resolución de conflictos; articulación escuela-familia; y presencia activa del rol psicopedagógico como puente entre necesidades del estudiante, estrategias docentes y apoyos institucionales.

Lo más relevante, es que las estrategias que mejor se sostienen no dependen de momentos emocionales sueltos, sino de una cultura escolar que integra lo emocional dentro de lo pedagógico, es decir enseñar también es ayudar a regular, a comprender lo que se siente, y a transformar esa experiencia en herramientas para aprender.

En cuanto al supuesto planteado, que sostiene que la IE funciona como un factor decisivo para el rendimiento académico en esta población y que su fortalecimiento mejora logros, inclusión y permanencia educativa, considero que se cumple de manera parcial y matizada.

Se confirma la idea de que las competencias emocionales influyen en el modo en que el estudiante afronta la frustración, sostiene la motivación y construye recursos de adaptación escolar, y que eso puede favorecer trayectorias más estables.

Sin embargo, los resultados también muestran que no siempre alcanza para explicar el rendimiento por sí sola: la relación varía y se ve atravesada por factores pedagógicos, contextuales e institucionales. Entonces, hay que fortalecer la IE sabiendo que no es una solución mágica, pero sí una vía concreta y necesaria para ampliar posibilidades: cuando se trabaja de forma sistemática y situada, no solo mejora el modo de aprender, sino también el modo de habitar la escuela.

Alcances de la investigación

En términos generales, los alcances de este trabajo se centraron en comprender, desde una mirada psicopedagógica, cómo se articula la IE con el rendimiento académico en la escolaridad primaria cuando existen dificultades de aprendizaje, integrando evidencia empírica reciente y organizándola en dimensiones vinculadas a los objetivos específicos. A partir del proceso de búsqueda, selección y análisis crítico de los estudios incluidos, se lograron los siguientes alcances:

- Síntesis situada de la evidencia: se logró reunir y analizar de manera integrada los hallazgos disponibles sobre inteligencia emocional, rendimiento y dificultades de aprendizaje en primaria, evitando lecturas parciales y permitiendo una comprensión más amplia del fenómeno en contextos escolares diversos.
- Delimitación del fenómeno en la etapa primaria: el trabajo permitió focalizar el análisis en un tramo escolar donde el desarrollo emocional todavía está en consolidación y donde las dificultades de aprendizaje suelen expresarse de manera muy vinculada a la experiencia cotidiana del aula (evaluación, error, participación, vínculos).
- Comprensión de las manifestaciones emocionales en situación escolar: se identificó que lo emocional se expresó, principalmente, en cómo los estudiantes afrontaron exigencias escolares, sostuvieron o no la motivación, regularon frustración ante el error y se vincularon con docentes y pares, mostrando perfiles heterogéneos y no un patrón único.
- Descripción del impacto de las dificultades de aprendizaje como proceso, no como evento: se logró describir que las dificultades de aprendizaje incidieron en el rendimiento no solo por el componente cognitivo, sino por el desgaste emocional que puede acompañarlas, generando ciclos de desánimo, evitación, ansiedad

académica o baja percepción de competencia, con efectos sobre participación, persistencia y desempeño.

- Reconocimiento de la relación no lineal entre variables: el análisis permitió establecer que la relación entre inteligencia emocional y rendimiento no se comportó de forma uniforme en todos los estudios, lo que amplió la comprensión del problema y evitó conclusiones simplificadoras.
- Identificación de condiciones institucionales que amplificaron o amortiguaron el impacto: se alcanzó a distinguir que ciertas dinámicas escolares (clima de aula, modo de retroalimentar, tratamiento del error, espacios de apoyo, expectativas docentes) tendieron a intensificar o reducir la carga emocional asociada a las dificultades de aprendizaje.

Aportes de la investigación

Los aportes de esta investigación se organizaron en seis planos complementarios (teórico, metodológico, práctico, profesional, social y de proyección investigativa), en coherencia con el enfoque psicopedagógico del estudio y con la síntesis por dimensiones realizada a partir de la evidencia incluida.

- Aporte teórico: el trabajo aportó una interpretación integrada de la relación entre inteligencia emocional, dificultades de aprendizaje y rendimiento académico en educación primaria, mostrando que el rendimiento no se comprende únicamente desde lo cognitivo, sino también desde dinámicas emocionales vinculadas a motivación, tolerancia a la frustración, afrontamiento del error y participación escolar. Esta integración permitió delimitar el fenómeno como multicausal y no lineal, evitando interpretaciones reduccionistas.
- Aporte metodológico: la investigación aportó un procedimiento sistemático de revisión y análisis organizado por dimensiones alineadas con los objetivos específicos, incluyendo evaluación crítica de los estudios con criterios estandarizados. Este esquema favoreció la comparabilidad entre investigaciones y mejoró la trazabilidad del análisis, ofreciendo una estructura replicable para futuras revisiones en el campo psicopedagógico.
- Aporte práctico: el trabajo aportó criterios concretos para orientar estrategias escolares sostenidas que favorezcan el desarrollo socioemocional en estudiantes con dificultades de aprendizaje, especialmente en relación con el tratamiento pedagógico del error, la regulación emocional ante la exigencia, la construcción de climas de aula seguros y la promoción de prácticas cooperativas. Asimismo, aportó elementos para integrar la educación emocional al trabajo cotidiano y no como acción aislada.

- Aporte profesional (psicopedagógico): la investigación fortaleció la comprensión del rol del psicopedagogo como articulador entre necesidades académicas y emocionales, brindando fundamentos para el diagnóstico situado, el diseño de acompañamientos integrales, la orientación a docentes y el trabajo coordinado con familias. Además, aportó insumos para sostener decisiones de intervención basadas en evidencia y en la experiencia escolar del estudiante.
- Aporte social: aportó una mirada que visibiliza cómo las dificultades de aprendizaje pueden generar circuitos de desánimo, evitación y baja percepción de competencia si no se acompañan adecuadamente, reforzando la relevancia de estrategias institucionales que promuevan inclusión, permanencia y bienestar. En este sentido, contribuyó a sustentar la necesidad de prácticas educativas más equitativas, que contemplen lo emocional como condición para aprender y participar.
- Aporte para futuras investigaciones: la investigación dejó abierto el camino para estudios que profundicen diferencias por contexto escolar y sociocultural, tipos y especificidad de dificultades de aprendizaje, instrumentos de medición socioemocional, y comparaciones entre modalidades de intervención (programas curriculares, propuestas lúdicas/tecnológicas, trabajo con familias, formación docente). Asimismo, habilitó la posibilidad de indagar con mayor precisión en qué condiciones la inteligencia emocional se vincula de manera más consistente con el rendimiento y con trayectorias escolares más estables.

Referencias

- Achi, S. S. J., Villao, M. L. S., Díaz, K. E. M., Benavides, M. A. R., Litardo, C. I. M., y Barberán, G. E. V. (2024). El impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica. *South Florida Journal of Development*, 5(11), e4612-e4612.
- Acosta, F. P., y Clavero, F. H. (2017). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista complutense de educación*, 28(4), 1251.
- Arias, J., Soto-Carballo, J. G., y Pino-Juste, M. R. (2022). *Emotional intelligence and academic motivation in primary school students*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35(14). <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00216-0>
- Ariza, C. P., Toncel, L. Á. R., y Blanchar, J. S. (2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 137-141.
- Arrocha, S. (2025). El papel de la inteligencia emocional en el desarrollo académico: un enfoque psicopedagógico. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 3341–3353. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3909>
- Caba Vargas, A. (2023). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de 4° y 5° de primaria en dos colegios de Cochabamba en la gestión 2023. Simón Rodríguez. *Revista de Educación*, 3(6), 11–20. <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.3i6.23>
- Caballero, S. R., Sánchez, I. H., Villarreal, R. B., y Rojas, A. M. (2022). Inteligencia emocional y desempeño académico en el área de las matemáticas durante la pandemia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 28(2), 110-119.

- Cabello Salguero, M. J. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 41, 1–11.
- Camas Garzo, I., y Quílez Robres, A. (2021). La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico en alumnos de 2º de Educación Primaria (Doctoral dissertation, Doctoral dissertation. [Tesis de grado]. Universidad de Zaragoza.
- Cardenas, I. T., Villanueva, S. V., Avalos, E. E. V., y Díaz, E. C. (2020). Rendimiento académico: universo muy complejo para el quehacer pedagógico. *Revista muro de la investigación*, 5(2), 53-65.
- Castillo, E. V. M., Silva, R. G. J., Silva, S. A. J., Silva, M. V. J., y Asencio, O. G. B. (2024). La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico en estudiantes de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 6685-6698.
- Chávez-Martínez, A. L., y Salazar-Jiménez, J. G. (2024). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes: aportes para la práctica educativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 145-165.
- Cholango Tenemaza, E. G., y Guerrero Chiqui, M. H. (2024). El impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico y la adaptación social en estudiantes de educación primaria. *Ciencia Latina*, 8(4), 8965-8982.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13040
- Conde Belén, N. (2024). *Rol del psicopedagogo en la gestión emocional y el rendimiento escolar de estudiantes de primer año de nivel secundario en instituciones educativas de la ciudad de Zárate (Provincia de Buenos Aires)* [Trabajo final de grado, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional UFLO.

- Cruz, L. S., Encalada, C. M. V., Paredes, G. B. M., y Artigas, R. S. (2021). Inteligencia emocional y rendimiento académico: estudio en escolares de Huambaló, Ecuador. *Correo científico médico de holguín*, 25(3).
- Díaz, S., Porcar, M., y Aguirre, I. (2023). El caso del rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *MLS Educational Research*, 7(1), 111–130. <https://doi.org/10.29314/mlser.v7i1.947>
- Fontanillas-Moneo, G., Torrijos Fincias, P., y Rodríguez-Conde, M. J. (2022). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en la educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(2), 67–84. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34362>
- García, A. E. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista boletín redipe*, 7(7), 218-228.
- Guber, R. (2011). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Siglo XXI Editores.
- Hernández Mercado, M. P., Ortega Hernández, A. L., y Tafur Barragán, Y. D. R. (2020). La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico. [Tesis de grado]. Universidad de la Costa.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Herut, A. H., Muleta, H. D., y Lebeta, M. F. (2024). Emotional intelligence as a predictor for academic achievement of children: Evidence from primary schools of southern Ethiopia. *Social Sciences y Humanities Open*, 10(1), 101625. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100779>
- Jacome, S., Santander, M., Muñoz, K., Ramírez, M., Monardm C, y Vaca, G. (2024). El impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes

- de educación básica. *South Florida Journal of Development*, 5(11), 1–23.
<https://doi.org/10.46932/sfjdv5n11-013>
- Jiménez-Blanco, A., Sastre, S., Artola González, T., y Alvarado Izquierdo, J. M. (2020). Inteligencia emocional y rendimiento académico: Un modelo evolutivo. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación. RIDEP*, 3(56), 129-141.
- Krisnawati, Irwan, Yusnan, M., y Acoci (2024). Exploring the Relationship between Academic Achievement and Emotional Intelligence in Upper Primary School Students. *International Journal of Learning Reformation in Elementary Education*, 3(1), 42–50.
<https://doi.org/10.56741/ijlree.v3i01.487>
- Martí, G. P., Caballero, F. S., y Sellabona, E. S. (2022). Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales. *Revista de educación*, 395. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/90454/67422>
- Martínez Sánchez, A. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society y Education*, 11(1), 15–25.
<https://doi.org/10.25115/psyse.v10i1.1874>
- Martínez, A., Roith, C., Aguilar, J., Manzano, A., Rodríguez, F., y López, R. (2022). Relationship between Emotional Intelligence, Victimization, and Academic Achievement in High School Students. *Social Sciences*, 11(6), 2–10.
<https://doi.org/10.3390/socsci11060247>
- Montero, I., y León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación de Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115–127. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33701007>
- Moya, E., Jara, R., Jara, S., Jara, V., y Betancourt, O. (2024). La Influencia de la Inteligencia Emocional en el Rendimiento Académico en Estudiantes de Educación Básica. *Ciencia*

Latina. *Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 6685–6698.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12860

Nóbrega-Santos, N., Franco, G., y João-Beja, M. (2023). Perfiles de inteligencia emocional y competencias sociales: relación con el desempeño académico. *Escritos de Psicología (Internet)*, 16(1), 65-76.

Obando, C. J. A., y Mieles, C. J. L. C. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220.

Pazmiño Amagua, M. E. (2022). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación primaria de una escuela fiscal de Quito en situación de pandemia por Covid-19 [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Institucional UCE.

Ponce-Aguilar, E. E., Cedeño-Escobar, M. R., Perero-Alonzo, V. E., y Lucas-Flores, Y. A. (2020). La psicopedagogía en el estado emocional. *Polo del Conocimiento*, 5(7), 371–387. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i7.1524>

Pozo-Rico, T., y Sandoval, I. (2020). Can Academic Achievement in Primary School Students Be Improved Through Teacher Training on Emotional Intelligence as a Key Academic Competency? *Frontiers in Psychology*, 10, 2976. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02976>

Pulido Acosta, F., y Herrera Clavero, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39.

Pulido-Acosta, F., y Herrera-Clavero, F. (2019). Prediciendo el rendimiento académico infantil a través de la inteligencia emocional. *Psicología Educativa*, 25, 23–30. <https://doi.org/10.5093/psed2018a16>

- Pulido-Acosta, F., y Herrera-Clavero, F. (2019). Prediciendo el rendimiento académico infantil a través de la inteligencia emocional. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 25(1), 23-30.
- Rodríguez-Barboza, D. J. R. (2024). Inteligencia emocional como factor determinante en el rendimiento académico en estudiantes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 400-411.
- Rodríguez-Rodríguez, D. (2020). Emotional intelligence profiles at the end of primary education and academic performance. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52(1), 1–9. <https://doi.org/10.14349/rlp.2020.v52.21>
- Rojas, R. (2020). Construyendo Paz en las Aulas desde la Inteligencia Emocional. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*, 3(5), 31–48.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Samaja, J. (2003). Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Eudeba.
- Shuib, N. H., Ishak, N. M., Amat, S., y Ahmad, I. (2018). Emotional Intelligence and Academic Achievement of Primary School Students in Malaysia. *Social Science and Humanities Journal*, 2(9), 594–601.
- Tenemaza, E. G. C., y Chiqui, M. H. G. (2024). El Impacto de la Inteligencia Emocional en el Rendimiento Académico y la Adaptación Social en Estudiantes de Educación Primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 8965-8982.
- Valenzuela-Santoyo, A. D. C., y Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 228-242.

Valenzuela-Santoyo, A. del C. y Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-15. doi: [10.15359/ree.22-3.11](https://doi.org/10.15359/ree.22-3.11).