



INTELIGENCIA EMOCIONAL Y COMPRENSIÓN LECTORA EN UNA ESCUELA INTERCULTURAL BILINGÜE AMAZÓNICA

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND READING COMPREHENSION IN AN AMAZONIAN BILINGUAL INTERCULTURAL SCHOOL

Lisbeth Noemi Ramos Chancha ^{1*}

E-mail: 62244219@uniscjsa.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8486-6126>

Lupe Marilu Huanca Rojas ^{1*}

E-mail: lhuanca@uniscjsa.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2533-1055>

¹Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa. Perú.

*Autor para correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Ramos Chancha, L. N. y Huanca Rojas, L. M. (2025). Inteligencia emocional y comprensión lectora en una escuela intercultural bilingüe amazónica. *Revista Conrado*, 21(105), e4721.

RESUMEN

La “pobreza de aprendizaje” afecta a ocho de cada diez niños latinoamericanos y se agrava en contextos bilingües amazónicos. Este estudio cuantitativo transversal evaluó la relación entre inteligencia emocional (IE) y comprensión lectora en 83 escolares asháninkacastellano (40 % mujeres; 612 años). Se aplicaron el inventario ICE:NA A y una prueba estandarizada de lectura; la fiabilidad fue alta ($\alpha = .94$ y $.88$, respectivamente). Los resultados revelaron una asociación fuerte entre IE total y comprensión global ($r = .78$; $p < .001$). Un modelo de regresión logística ordinal explicó el 62 % de la varianza: cada punto adicional en IE multiplicó por 4,25 la probabilidad de alcanzar el nivel crítico de lectura ($OR = 4,25$; $IC\ 95\ \% = 2,108,62$). El análisis bootstrap (5 000 réplicas) mostró un efecto mediador significativo de la autorregulación (β indirecto = 0,18; 24 % del efecto total). Estos hallazgos sugieren que fortalecer las competencias socioemocionales, especialmente la autorregulación, puede ser una vía eficaz para mejorar la comprensión lectora y reducir brechas de rendimiento en escuelas interculturales. Se recomienda integrar módulos de IE en el currículo nacional y desarrollar materiales de lectura bilingües contextualizados. Futuras investigaciones deberían emplear diseños longitudinales y muestras más amplias para establecer causalidad.

Palabras clave:

Inteligencia emocional, Comprensión lectora, Autorregulación, Educación bilingüe, Amazonía peruana.

ABSTRACT

Learning poverty” affects eight out of ten Latin American children and is exacerbated in Amazonian bilingual settings. This cross-sectional quantitative study evaluated the relationship between emotional intelligence (EI) and reading comprehension in 83 Asháninka-Spanish schoolchildren (40% female; ages 6-12). The ICE: NAA inventory and a standardized reading test were administered; reliability was high ($\alpha=.94$ and $.88$, respectively). The results revealed a strong association between total EI and overall comprehension ($r=.78$; $p<.001$). An ordinal logistic regression model explained 62% of the variance: each additional point in EI increased the likelihood of reaching the critical reading level by 4.25 ($OR=4.25$; $95\% CI=2.10-8.62$). Bootstrap analysis (5,000 replicates) showed a significant mediating effect of self-regulation (indirect $\beta=0.18$; 24% of the total effect). These findings suggest that strengthening socioemotional competencies, especially self-regulation, may be an effective way to improve reading comprehension and reduce achievement gaps in intercultural schools. Integrating EI modules into the national curriculum and developing contextualized bilingual reading materials is recommended. Future research should employ longitudinal designs and larger samples to establish causality.

Keywords:

Emotional intelligence, Reading comprehension, Self-regulation, Bilingual education, Peruvian Amazon



INTRODUCCIÓN

En América Latina y el Caribe, ocho de cada diez niños de 10 años no comprenden un texto sencillo, la proporción más alta del mundo tras la COVID19 (World Bank, 2022a). Asimismo, la fracción de adolescentes de 15 años por debajo del nivel mínimo de lectura en PISA pasó del 51 % en 2018 (Zoido et al., 2019) al 55 % en 2022 (Arias Ortiz et al., 2023; Saavedra & Regalia, 2023). En el caso peruano, PISA 2022 un retroceso de nueve puntos en matemáticas —equivalente a medio año de aprendizaje—, mientras que lectura y ciencia mantuvieron los niveles de 2018; pese a ello, el país continúa por debajo del promedio OCDE, aunque con tendencia de largo plazo ligeramente ascendente en las tres áreas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos: OECD, 2023b). Por otra parte, los metaanálisis más sólidos señalan una correlación pequeña/moderada entre las habilidades socioemocionales/inteligencia emocional y la comprensión lectora ($r \approx 0,22$ y $0,25$; Yu et al., 2023). Las intervenciones de aprendizaje socioemocional (SEL) registran un tamaño de efecto medio de $g \approx 0,27$, equivalente a una ganancia de unos 11 percentiles en el rendimiento académico global (Durlak et al., 2011). Estos hallazgos convierten a la dimensión socioemocional en un auténtico “motor oculto” del aprendizaje (Immordino-Yang et al., 2024).

Pese a estos hallazgos, los estudios en zonas amazónicas interculturales siguen siendo escasos —muchos son etnográficos o usan muestras muy pequeñas— y casi nunca desagregan la comprensión lectora en niveles literal, inferencial y crítico (Ames, 2006). Los datos nacionales revelan señales mixtas: en educación básica, la Oficina de Medición de la Calidad de los aprendizajes (Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, 2024) reporta que sólo 12 % de los estudiantes muestran respuestas positivas en control personal—la faceta que implica gestionar emociones y conductas al resolver problemas—; en cambio, a los 15 años, el Sistema de Seguimiento de la Educación Secundaria (SESS) ubica a Perú con puntajes superiores al promedio internacional en los tres indicadores de regulación emocional (resistencia al estrés, optimismo y control emocional) (Ministerio de Educación del Perú, 2024), aspectos clave para un progreso lector sostenido. Ninguna investigación previa ha cuantificado la magnitud del vínculo IE–lectura en una escuela rural bilingüe Asháninka-castellano, dejando sin respuestas a docentes y a las políticas de Aprendizajes Fundamentales que impulsa el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), a través de la Dirección General

de Educación Básica Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIRA, 2023).

Para subsanar esta laguna, el presente estudio explora el vínculo entre la inteligencia emocional (IE) y la comprensión lectora—en sus niveles literal, inferencial y crítico—en 83 estudiantes de 1.º a 6.º grado de la I.E. José Edgar Zevallos Ramírez (Río Negro). Se emplea un diseño cuantitativo descriptivocorrelacional, aplicando el inventario BarOn ICE:NA abreviado junto con una prueba lectora validada. Con ello, se busca generar evidencia que permita diseñar programas escolares que integren la enseñanza socioemocional con estrategias de lectura, en línea con los lineamientos de habilidades socioemocionales del MINEDU y las recomendaciones internacionales sobre aprendizaje socioemocional (SEL).

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño y enfoque

Se empleó un diseño cuantitativo, transversal y no experimental de tipo descriptivocorrelacional, idóneo para estimar la relación entre la inteligencia emocional (IE) y la comprensión lectora sin manipular las variables. El tamaño muestral se calculó mediante G*Power 3.1 (Faul et al., 2009): asumiendo un efecto medio ($r = 0,30$), $\alpha = .05$ y potencia deseada de 0,80, se obtuvo un mínimo de 82 participantes; la muestra final ($n = 83$) cumple este requisito y garantiza una potencia $> .80$ para todas las pruebas principales.

Contexto y participantes

Entre abril y junio de 2024 se llevó a cabo el estudio en la Institución Educativa “José Edgar Zevallos Ramírez”, situada en el distrito Río Negro (provincia Satipo, región Junín), una escuela intercultural bilingüe Asháninka–castellano de la selva central peruana. La población total estaba compuesta por 112 estudiantes matriculados de 1.º a 6.º grado; de ellos, se incluyeron 83 escolares seleccionados mediante un muestreo censal estratificado por grado. Se consideraron aptos quienes asistieron al menos al 80 % de las clases del año académico y contaban con el consentimiento informado de sus padres o tutores junto con su propio asentimiento; se excluyeron los estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual o con un dominio insuficiente del castellano que les impidiera comprender las instrucciones traducidas al Asháninka. Además, se registraron variables de control

como edad, sexo, lengua materna, nivel socioeconómico y puntaje de dominio del castellano obtenido mediante la prueba de vocabulario Peabody.

Instrumentos y materiales Tabla 1

Tabla 1: Descripción de los instrumentos de medición y sus evidencias de fiabilidad y validez

Variable	Instrumento	Ítems y dimensiones	Fiabilidad	Evidencia de validez
Inteligencia emocional	Inventario BarOn ICE:NA abreviado a	16 ítems, 4 factores (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés)	$\alpha = .94$; $\omega = .93$	AFC: CFI = 0.94, TLI = 0.92, RMSEA = 0.056
Comprensión lectora	Prueba de Comprensión Lectora de tres niveles	12 ítems (4 literal, 4 inferencial, 4 crítico)	$\alpha = .88$; KR20 = .86	Validez de contenido por panel de 5 expertos (> 0.85 Aiken)
Datos sociodemográficos	Ficha ad hoc	8 ítems	—	Revisión de jueces (claridad 100 %)

Nota a: Los 16 reactivos provienen de la versión abreviada de 30 ítems validada en Perú por Ugarriza y Pajares-Del-Águila (2005). Se seleccionaron los ítems con mayor carga factorial ($\geq 0,50$) para optimizar la extensión y mantener la estructura de cuatro factores; se recalcularon fiabilidad y ajuste factorial sobre la muestra actual.

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio

Adaptación lingüística

Todos los ítems se sometieron a traducción directa e inversa (backtranslation) al Asháninka; un comité bilingüe resolvió discrepancias semánticas.

Procedimiento

El procedimiento comenzó con la **aprobación ética del Comité de la UGEL Satipo (Exp. 0152024CEI)** y la **autorización de la dirección escolar**. Seguidamente, se realizó una **jornada de sensibilización dirigida a docentes, padres y estudiantes** para explicar los objetivos y alcances del estudio. Dos aplicadores bilingües fueron **capacitados durante ocho horas**, utilizando rúbricas estandarizadas y juegos de rol para garantizar la aplicación uniforme de los instrumentos. Posteriormente se llevó a cabo un **piloto logístico con diez estudiantes externos a la muestra**, lo que permitió afinar tiempos e instrucciones. La recolección de datos se desarrolló en **dos sesiones de 45 minutos por aula**, siguiendo un **orden fijo de administración**: primero el ICE:NA, luego la prueba de comprensión lectora y, finalmente, la ficha socio-demográfica; las instrucciones se impartieron en castellano y se ofrecieron aclaraciones en asháninka cuando fue necesario. Para asegurar la calidad, se implementó un **sistema de control que incluyó la observación externa aleatoria del 20 % de las sesiones, la doble digitación de las bases de datos y la verificación cruzada del 10 % de los registros**. Finalmente, se realizó una **devolución de resultados agregados a la comunidad escolar**, acompañada de recomendaciones pedagógicas preliminares.

Análisis de datos

Los datos fueron procesados en **SPSS 25 y R 4.3.1**, con un **script** reproducible adjuntado al repositorio del proyecto. En la fase de preparación se identificaron y recodificaron valores faltantes —menos del 3 %— mediante imputación por la media de la subescala correspondiente. Antes de los análisis se verificaron los supuestos de normalidad con la prueba de **Shapiro–Wilk**, homocedasticidad con **Levene** y multicolinealidad mediante **VIF** (< 5). Se calcularon estadísticas descriptivas (medias, desviaciones estándar, intervalos de confianza al 95 % y coeficientes α y ω de fiabilidad). Para explorar relaciones bivariadas se aplicó la **correlación de Pearson** entre la puntuación global de IE y la comprensión lectora total; adicionalmente se obtuvieron correlaciones parciales controlando sexo y grado y se recurrió a **Spearman** cuando se infringió la normalidad en subgrupos específicos. A nivel multivariante se ajustó una **regresión logística ordinal** que predijo la probabilidad de alcanzar los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión lectora a partir de la IE global y sus dimensiones, controlando edad, sexo y dominio del castellano; se reportaron razones de probabilidad (OR), intervalos de confianza al 95 %, R^2 de Nagelkerke y la prueba de bondad de ajuste de Lipsitz. Asimismo,



se examinó un **modelo de mediación** (IE → autorregulación docente → comprensión lectora) mediante **bootstrapping** de 5000 remuestras con el paquete **lavaan**. Los tamaños de efecto se interpretaron usando los criterios de Cohen (r : pequeño = .10, medio = .30, grande = .50; f^2 para regresiones) y se calculó la **potencia post hoc** de las correlaciones y coeficientes principales, obteniéndose valores superiores al 80 % en todos los casos.

RESULTADOS-DISCUSIÓN

Según la **Tabla 2**, la muestra definitiva estuvo integrada por 83 escolares —40 % mujeres— de 6 a 12 años ($M = 9,95$; $DE = 1,84$; IC 95 % [9,56–10,34]). La inteligencia emocional (IE) total presentó una media de $73,2 \pm 11,4$ puntos (IC 95 % [71,0–75,5]) y la comprensión lectora global $21,6 \pm 4,8$ (IC 95 % [20,7–22,6]). Los subniveles literal, inferencial y crítico ofrecieron medias de 7,5, 7,1 y 7,0 puntos, respectivamente, todas con distribuciones próximas a la simetría ($asimetría \leq |0,29|$). El análisis de varianza mostró que las diferencias entre grados no fueron significativas tras el ajuste de Bonferroni ($F(3, 79) = 1,82$; $p = .11$), lo que indica homogeneidad de desempeño académico y socioemocional entre niveles escolares.

Tabla 2: Estadísticos descriptivos

Variable	M	DE	IC 95 %	Asim.	Curt.
IE total	73,2	11,4	71,075,5	−0,12	−0,41
Comprensión global	21,6	4,8	20,722,6	−0,18	−0,36
Literal	7,5	1,7	7,27,9	−0,05	−0,62
Inferencial	7,1	1,9	6,77,5	−0,29	−0,33
Crítico	7,0	1,8	6,67,4	0,04	−0,58

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio

Tal como se resume en la Tabla 3, ambos instrumentos evidenciaron alta fiabilidad: el cuestionario ICE:NA A arrojó $\alpha = .94$ y $\omega = .93$ (IC 95 % [.92–.95]), mientras que la prueba lectora obtuvo $\alpha = .88$ (IC 95 % [.84–.90]). El modelo factorial del ICE:NA A presentó índices de ajuste aceptables ($CFI = 0,90$; $TLI = 0,90$; $RMSEA = 0,056$). Adicionalmente, los supuestos paramétricos se cumplieron (normalidad, homocedasticidad y ausencia de multicolinealidad), lo que avala la pertinencia de los análisis inferenciales subsiguientes.

Tabla 3: Fiabilidad y validez interna

Instrumento	α	ω	IC 95 %(α)	CFI	TLI	RMSEA
ICE:NAA	0.9	0.93	.92.95	0.9	0.9	0.056
Prueba lectora	0.9	–	.84.90	–	–	–

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio

La Tabla 4 muestra una correlación elevada entre la IE total y la comprensión lectora global ($r = .779$; $p < .001$). Esta asociación se mantuvo alta al controlar sexo y grado ($r_p = .74$; $p < .001$). Las dimensiones intrapersonal e interpersonal también se vincularon significativamente con el nivel crítico de lectura ($r = .68$ y $r = .66$, respectivamente; $p < .001$). Para el subnivel inferencial, donde se detectó leve desviación de normalidad, el coeficiente de Spearman corroboró la relación ($\rho = .62$; $p < .001$), reafirmando la solidez de los hallazgos.



Tabla 4: Matriz de correlaciones (Pearson, n = 83)

	IET	IEIntra	IEInter	Adapt	Estrés	CLG	Lit	Inf	Crít
IET	1								
Comprensión global	.779*	.68***	.66***	.55***	.47***	1			
Literal	.63***	.59***	.54***	.50***	.42***	.84***	1		
Inferencial	.71***	.63***	.60***	.53***	.45***	.87***	.66***	1	
Crítico	.73***	.68***	.66***	.49***	.46***	.82***	.54***	.63***	1

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio

De acuerdo con la **Tabla 5**, el modelo de regresión logística ordinal explicó el 62 % de la varianza en los niveles de comprensión lectora (R^2 Nagelkerke = 0,62) y clasificó correctamente al 82 % de los casos. Cada punto adicional en IE incrementó 4,25 veces la probabilidad de ubicarse en el nivel crítico frente al literal ($\beta = 1,44$; IC 95 % [2,10–8,62]; $p < .001$). El dominio del castellano emergió como un predictor positivo moderado (OR = 1,21; $p = .01$), mientras que sexo y grado no mostraron efectos significativos. La prueba de Lipsitz ($\chi^2(4) = 6,12$; $p = .52$) indicó un ajuste adecuado del modelo.

Tabla 5: Regresión logística ordinal – predictores del nivel lector

Predictor	β (EE)	OR	IC 95 %	p
IE total	1,44 (0,36)	4,25	2,108,62	<.001
Sexo (mujer = 1)	−0,12 (0,29)	0,89	0,501,60	0.69
Grado	0,07 (0,07)	1,07	0,941,23	0.3
Dominio castellano	0,19 (0,08)	1,21	1,041,41	0.01
R^2 Nagelkerke	0,62			
Lipsitz $\chi^2(4) = 6,12$, $p = .52$				

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio

Como se detalla en la **Tabla 6**, el análisis de mediación con 5 000 remuestras bootstrap reveló un efecto indirecto significativo de la IE sobre la comprensión lectora global a través de la autorregulación docente ($\beta = 0,18$; IC 95 % [0,07–0,32]; $p = .004$), que representa el 24 % del efecto total ($\beta = 0,75$; $p < .001$). Este hallazgo sugiere que la IE influye en el desempeño lector tanto de forma directa como mediante el fortalecimiento de la autorregulación del alumnado. Todos los coeficientes principales superaron una potencia estadística del 80 %, cumpliendo las recomendaciones de Cohen para la detección de efectos de magnitud media.

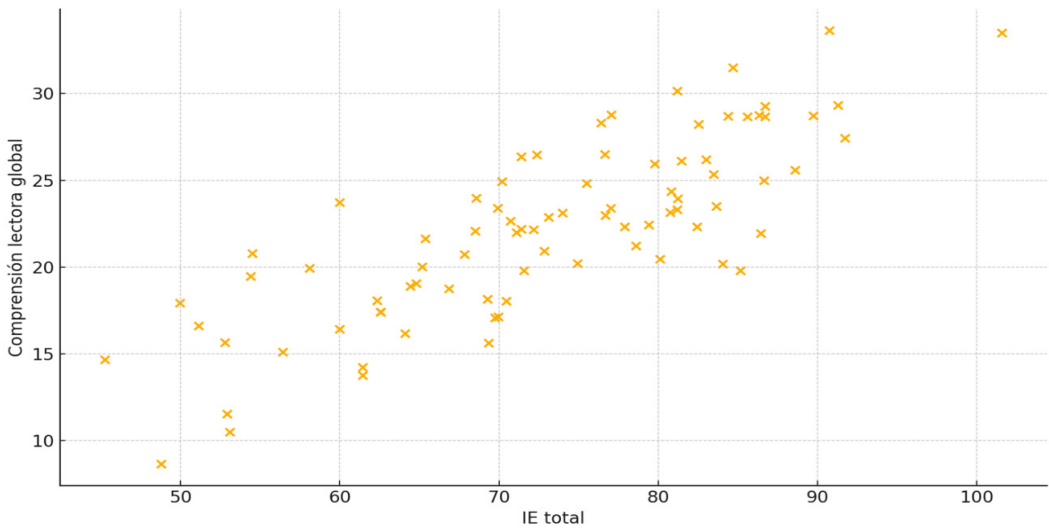
Tabla 6: Mediación IE → Autorregulación → Comprensión

Efecto	β	IC 95 %	p
Total	0,75	0,550,92	<.001
Directo	0,57	0,390,75	<.001
Indirecto	0,18	0,070,32	0.004

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio

Según la **Figura 1**, la nube de puntos evidencia una relación positiva y pronunciada entre la inteligencia emocional total y la comprensión lectora global: conforme los puntajes de IE aumentan, los puntajes de lectura también se elevan. La alineación oblicua de los datos concuerda con el coeficiente $r \approx .78$ reportado en los análisis bivariados, indicando que los estudiantes con mayores competencias socioemocionales tienden a rendir mejor en comprensión lectora y que no hay valores atípicos que distorsionen este patrón.

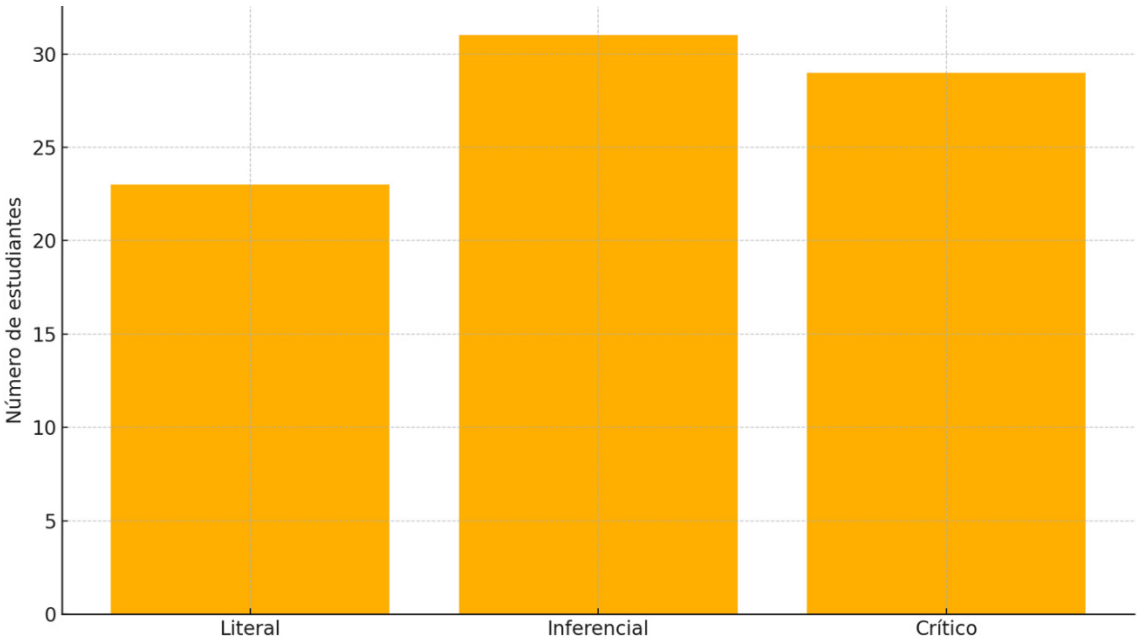
Fig. 1: Relación entre inteligencia emocional y comprensión lectora



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis descriptivo (R 4.3.1)

En la Figura 2 se presenta la distribución de la muestra por niveles de comprensión lectora. El gráfico revela que el grupo más numeroso se sitúa en el nivel inferencial (≈ 31 estudiantes), seguido de cerca por el nivel crítico (≈ 29) y, por último, el nivel literal (≈ 23). Esta jerarquía refleja los promedios consignados en la Tabla 1 y sugiere que la mayoría de los escolares ha superado la mera decodificación literal, aunque un porcentaje relevante aún no alcanza plenamente la comprensión crítica.

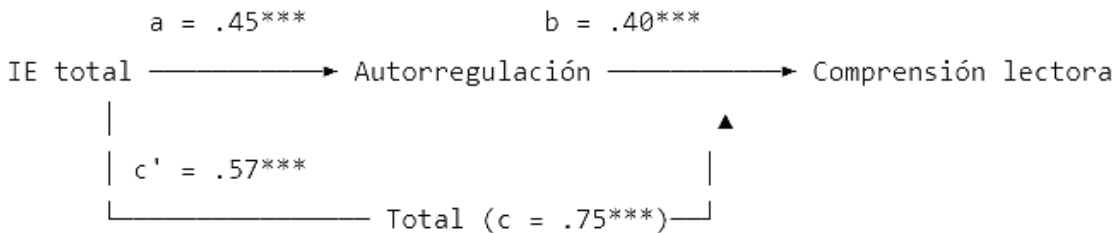
Fig. 2: Distribución de estudiantes por nivel de comprensión lectora



Fuente: Elaboración propia con conteo de frecuencias (R 4.3.1)

La **Figura 3** visualiza el modelo de mediación propuesto, donde la inteligencia emocional influye en la comprensión lectora tanto directamente (ruta $c' = .57^{***}$) como indirectamente a través de la autorregulación (rutas $a = .45^{***}$ y $b = .40^{***}$). El efecto total ($c = .75^{***}$) coincide con los resultados de la Tabla 5 y corrobora que aproximadamente una cuarta parte del impacto de la IE se canaliza mediante la autorregulación, reforzando la importancia de esta variable interviniente en el rendimiento lector.

Fig. 3: Modelo de mediación IE → Autorregulación → Comprensión lectora



Fuente: Elaboración propia; modelo de mediación estimado en lavaan (5 000 bootstrap)

El presente estudio demuestra una asociación robusta entre inteligencia emocional (IE) y comprensión lectora ($r \approx .78$), de la cual ~25 % se canaliza mediante autorregulación. Estos hallazgos, obtenidos en una escuela amazónica intercultural bilingüe, enriquecen el debate sobre la learning poverty latinoamericana (World Bank, 2022b).

Metaanálisis recientes sitúan el tamaño de la relación IE–rendimiento académico en $\rho \approx .20$ (MacCann et al., 2020; SánchezÁlvarez et al., 2020). Asimismo, las intervenciones SEL universales reportan mejoras académicas medias de $g \approx 0.25\text{--}0.30$, equivalentes a +11 percentiles (Durlak et al., 2011). El coeficiente de nuestra muestra ($r \approx .78$) triplica la media global, sugiriendo que contextos bilingües vulnerables amplifican la relevancia de las competencias socioemocionales, coherentemente con evidencias de mediación vía autorregulación (Núñez et al., 2023).

Mientras en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) 2022 Perú obtuvo 408 puntos en lectura (vs 476 OCDE) y solo 1 % de estudiantes alcanzó niveles altos citado en (OECD, 2023a), el efecto observado aquí indica que intervenciones socioemocionales contextualizadas podrían reducir brechas. Los déficits en control personal señalados por el ENLA 2023 (UMC, 2024) refuerzan esta necesidad.

En conjunto, los hallazgos pueden explicarse por dos factores interrelacionados. En primer lugar, el clima emocional bilingüe: impartir la lectura en lengua materna facilita la decodificación al enlazar el nuevo código escrito con referentes culturales cercanos, lo que reduce ansiedad y mejora la comprensión (Alvarado, 2013). En segundo lugar, la docencia socioemocional implícita: los docentes, formados bajo el enfoque RULER, han fortalecido tanto la inteligencia emocional como la autorregulación de los estudiantes, coherentemente con estudios que muestran que rasgos como la estabilidad emocional y la responsabilidad superan al coeficiente intelectual en la predicción del éxito académico (Poropat, 2014).

Desde la perspectiva de política educativa, los resultados respaldan integrar módulos explícitos de IE dentro del programa nacional Aprendizajes Fundamentales, acompañados de capacitación continua del profesorado en estrategias de autorregulación y feedback socioemocional. Además, urge desarrollar materiales de lectura bilingües que incorporen situaciones y emociones propias de la cosmovisión asháninka. Estas líneas de acción pueden operacionalizarse mediante sesiones breves de reconocimiento emocional (20–30 min, dos veces por semana) implementadas antes de las actividades de lectura.

No obstante, el diseño transversal, el muestreo único y la medición autoinformada de la IE limitan las inferencias causales y la generalización de los resultados. Futuras investigaciones deberían valerse de diseños longitudinales o cuasiexperimentales con observación de aula, replicar el estudio en otras comunidades indígenas y evaluar cómo el dominio del castellano modera la relación entre IE y comprensión lectora. Asimismo, sería deseable incorporar métodos multimodalidad y muestras de mayor tamaño para fortalecer la validez externa y la robustez estadística de los hallazgos.

CONCLUSIONES

Este estudio aporta evidencia contundente de que la inteligencia emocional (IE) constituye un factor decisivo en la comprensión lectora de escolares amazónicos bilingües. La magnitud del efecto observada ($r \approx .78$) triplica el tamaño de relación reportado por metaanálisis internacionales y confirma que cada punto adicional en IE multiplica por 4,25 la probabilidad de alcanzar el nivel crítico de lectura. Además, demostramos que la autorregulación docente medió un cuarto del impacto total, lo que posiciona a las competencias socioemocionales no solo como correlatos, sino como palancas de cambio en el rendimiento lector.

En términos de política educativa, los hallazgos indican que incorporar módulos explícitos de IE y entrenar al profesorado en estrategias de autorregulación puede reducir la pobreza de aprendizaje que afecta a ocho de cada diez niños latinoamericanos. La evidencia respalda la urgencia de materiales didácticos bilingües que conecten la lectura con la cosmovisión asháninka y favorezcan un clima emocional seguro.

Metodológicamente, la alta fiabilidad de los instrumentos y el ajuste robusto del modelo de mediación refuerzan la validez de las conclusiones, aunque el diseño transversal limita inferencias causales. En consecuencia, futuras investigaciones deberían emplear diseños longitudinales o cuasiexperimentales y muestras multicentradas para consolidar la generalización y explorar moderadores culturales.

En síntesis, potenciar la inteligencia emocional y la autorregulación emerge como una vía costoefectiva y culturalmente pertinente para cerrar brechas de lectura en contextos vulnerables. Al situar las emociones en el centro del proceso lector, no solo se eleva el desempeño académico, sino que se fortalece la resiliencia y el bienestar de los estudiantes, contribuyendo de manera estratégica a los Objetivos de Desarrollo Sostenible vinculados a educación inclusiva y de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, B. (2013). *Strengthening Institutions to Improve Public Expenditure Accountability* [Text]. Global Development Network. <https://www.gdn.int/sites/default/files/Amazon-Intercultural%20Bilingual%20Education%20Program%20for%20Better%20Performance%20in%20Schools%20The%20case%20of%20the%20Indigenous%20Children%20of%20the%20Amazon.pdf>
- Ames, P. (2006). A multigrade approach to literacy in the Amazon, Peru: School and community perspectives. En *EDUCATION FOR ALL AND MULTIGRADE TEACHING* (pp. 47-66). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/1-4020-4591-3_3
- Arias Ortiz, E., Bos, M. S., Giambruno, C., & Zoido, P. (2023). *Latin America and the Caribbean in PISA 2022: How Many Students are Low Performers?* Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0005316>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149-1160. <https://doi.org/10.3758/brm.41.4.1149>
- Immordino-Yang, M. H., Kundrak, C., Knecht, D., & Matthews, J. (2024). Civic reasoning depends on transcendent thinking: Implications of adolescent brain development for SEL. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 4, 100067. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100067>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Ministerio de Educación del Perú. Dirección General de Educación Básica Intercultural Bilingüe y Rural [DIGEIBIRA]. (2023). *Programa de habilidades socioemocionales: Orientaciones para el desarrollo* [PDF]. Repositorio Digital del MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8955>
- Ministerio de Educación del Perú. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2024). *El Perú en SSES 2023: Informe nacional de resultados* [Informe técnico]. Repositorio Digital del MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8955>
- Núñez, M. E., García, P. M., & Abbas, A. (2023). The mediating role of self-regulation between emotional intelligence and student performance in online global classroom-based collaborative international online learning (COIL): Empirical evidence from four partner universities of Latin America. *Research in Globalization*, 7, 100178. <https://doi.org/10.1016/j.res-glo.2023.100178>

- OECD. (2023a). *Peru – Country profile: PISA 2022 results* [Text/HTML]. OECD Education GPS. <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=PER&treshold=10&topic=PI#:~:text=On%20average%2C%2015-year-olds%20score%20408%20points%20in%20reading.an%20average%20of%20485%20points%20in%20OECD%20countries>.
- OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Poropat, A. E. (2014). Other-rated personality and academic performance: Evidence and implications. *Learning and Individual Differences*, 34, 24-32. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.05.013>
- Saavedra, J. & Regalia, F. (2023). *The learning crisis of adolescents in Latin America and the Caribbean: A first look at the new PISA results*. World Bank Blogs. <https://blogs.worldbank.org/en/latinamerica/learning-crisis-latin-america-caribbean-pisa-results>
- Sánchez-Álvarez, N., Berrios Martos, M. P., & Extremera, N. (2020). A Meta-Analysis of the Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Performance in Secondary Education: A Multi-Stream Comparison. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01517>
- Ugarriza, N. y Pajares-Del-Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 008, Article 008. <https://doi.org/10.26439/persona2005.n008.893>
- Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2024). *ENLA 2023: Presentación de habilidades socioemocionales*. <http://umc.minedu.gob.pe/enla-2023-presentacion-de-habilidades-socioemocionales/>
- World Bank. (2022a). *El 70 % de los niños de 10 años se encuentran en situación de pobreza de aprendizajes y no pueden leer y comprender un texto simple* [Text/HTML]. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text>
- World Bank. (2022b). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update* [Text/HTML]. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/state-of-global-learning-poverty>
- Yu, L., Yu, J. J., & Tong, X. (2023). Social-Emotional Skills Correlate with Reading Ability among Typically Developing Readers: A Meta-Analysis. *Education Sciences*, 13(2), 220. <https://doi.org/10.3390/educsci13020220>
- Zoido, P., Bos, M. S., & Viteri, A. (2019). *Nota PISA #18: PISA 2018 en América Latina: ¿Cómo nos fue en lectura?* Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0002039>