



---

**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO

**Inteligencia emocional en educación  
primaria: investigación en los ciclos  
educativos.**

Presentado por Alejandro Pérez Martín

Tutelado por: Borja Romero González

Soria, 19 de junio de 2024

## RESUMEN

El presente Trabajo de Final de Grado presenta un estudio realizado en un centro escolar de la provincia de León, relacionado con la inteligencia emocional y sus diferentes subescalas. La subescalas que se llevaron a estudio fueron la intrapersonal, la interpersonal, la adaptabilidad, el manejo del estrés y el cociente emocional. La investigación cuenta con un objetivo principal basado en la inteligencia emocional de los niños y niñas y posteriormente en las diferencias en función del sexo y del ciclo educativo. Los datos resultantes se han obtenido de una muestra de un total de 37 alumnos, de edades entre los 7 y los 11 años y se ha llevado a cabo mediante el cuestionario basado en el Modelo Bar-On ICE: NA. Los resultados obtenidos dejan entrever que no se dan grandes diferencias entre el alumnado ya sea en función del ciclo o del sexo de estos, ya que las puntuaciones no oscilan en gran medida. Como conclusiones, se observan que las pequeñas diferencias que se dan van ligadas en cuanto a estereotipos establecidos en la sociedad y la edad del alumnado.

**Palabras clave:** Inteligencia Emocional, Modelo Bar-On, Educación Primaria, Educación.

## ABSTRACT

This Final Degree Project presents a study carried out in a school in the province of León, related to emotional intelligence and its different subscales. The subscales studied were intrapersonal, interpersonal, adaptability, stress management and emotional quotient. The research has a main objective based on the emotional intelligence of boys and girls and subsequently on the differences according to sex and educational cycle. The resulting data were obtained from a sample of a total of 37 students, aged between 7 and 11 years, using the questionnaire based on the Bar-On ICE: NA model. The results obtained show that there are no major differences between students, either according to the cycle or their sex, since the scores do not vary greatly. As conclusions, it is observed that the small differences that occur are linked to stereotypes established in society and the age of the students.

**Key words:** Emotional Intelligence, Bar-On Model, Primary Education, education.

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. OBJETIVOS.....	8
3. MARCO TEÓRICO .....	9
3.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL. ....	9
3.1.1. Definición.....	9
3.1.2. Principales teorías explicativas. ....	11
3.1.2.1. Modelos mixtos. ....	11
3.1.2.1.1. Modelo de Goleman de 1995.....	11
3.1.2.1.2. Modelo Bar-On de 1997. ....	13
3.1.2.2. Modelos de habilidades. ....	14
3.1.2.2.1. Modelo de Mayer y Salovey de 1990. ....	14
3.1.2.2.2. Modelo de Extremera y Fernández-Berrocal de 2001. ....	15
3.1.2.3. Otros modelos.....	15
3.1.2.3.1. Modelo de Bisquerra de 2001. ....	15
3.1.2.3.2. Modelo de Vallés y Vallés de 1999. ....	16
3.2. BENEFICIOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	17
3.3. IMPLEMENTACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LAS AULAS. .....	18
3.4. CONSECUENCIAS EN LA EDUCACIÓN Y DESARROLLO DE LOS NIÑOS. .....	20

5. METODOLOGÍA.....	25
5.1. PARTICIPANTES.....	25
5.2. INSTRUMENTOS.....	25
5.3. PROCEDIMIENTO.....	25
5.4. ANÁLISIS DE DATOS.....	26
6. RESULTADOS .....	27
6.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL EN FUNCIÓN DEL CICLO.....	27
6.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL EN FUNCIÓN DEL SEXO. ....	28
7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. ....	29
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	34

El lenguaje utilizado es un lenguaje inclusivo, que no invisibiliza a las mujeres bajo el masculino genérico, tal y como recomienda la Universidad de Valladolid (en el contexto del plan de Acción del HRS4R) y la normativa de la American Psychological Association (APA) 7th. Esta última señala que se debe reducir la discriminación en el lenguaje y el primer principio que plantea para ello es “describir con el nivel de especificidad apropiado. [...] Escribir hombre para referirse a todos los seres humanos no es tan preciso como la frase hombres y mujeres (APA, 2020, p. 132).

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la inteligencia emocional ha ido cobrando protagonismo en temas de sociedad, pero más en específico en el ámbito educativo, ya que se ha podido observar que dicha inteligencia ayuda a nuestros escolares a que en el futuro sean personas capaces de resolver sus propios conflictos y de reconocer tanto sus emociones como las de las personas que les rodean.

Como alumno del Grado de Educación Primaria he querido destacar ciertos aspectos que se tratan en el libro publicado en 1995 por Daniel Goleman, *“La inteligencia emocional”*.

En nuestro día a día precisamos de unas guías que son fundamentales, estas pueden ser: los sentimientos, las pasiones o los anhelos. Las emociones que nosotros experimentamos durante nuestra vida son como impulsos que nos obligan a actuar y es por ello por lo que cada emoción desencadena un tipo de respuesta diferente. Estas emociones son; la ira, el miedo, la felicidad, el amor, la sorpresa, el disgusto y la tristeza.

Según Goleman (1995), el cuerpo humano posee dos tipos de mentes, una que se encarga de pensar y la otra que su principal función es sentir. Estas dos partes se fusionan erigiendo la vida mental, lo que se conoce como “dicotomía emocional/racional”. Dichas mentes se mantienen de manera equilibrada de la siguiente manera: la mente emocional nutre y comunica a la mente racional y la racional delimita la entrada de emociones fuertes y las sana. Aunque ambas mentes son facultades semiindependientes, cabe destacar que los conceptos de sentimiento y pensamiento son imprescindibles el uno para el otro.

Como último apunte al libro, quiero destacar que la inteligencia emocional se encuentra en el núcleo de la amígdala y su conexión con el neocórtex. Esta amígdala almacena experiencias y memorias emocionales que nunca llegamos a reconocer completamente.

Tras esta breve introducción de Goleman, quería centrarme un poco más en lo que es el tema a cuestión a tratar en el presente TFG, tanto la inteligencia emocional en los centros como su carácter positivo en los mismos para el alumnado.

La gran mayoría de los centros escolares no disponen de los medios ni de la formación precisa para poder trabajar de una manera correcta la inteligencia emocional. Los docentes aún no están lo suficientemente formados, en su gran mayoría, como para afrontar programas mixtos de inteligencia emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Por ello lo único que se ha conseguido con esto es otorgar un mayor número de funciones a los docentes, pero sin contar que también se debería de dotar a los centros con los instrumentos y materiales necesarios para llevarlos a cabo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Lo que se pretende trabajar en este Trabajo de Final de Grado es conocer realmente la inteligencia emocional y, más concretamente, las subescalas que esta posee, como son: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y el cociente emocional total. A raíz de estas subescalas desgranaremos los datos necesarios para concluir la investigación, proporcionando los datos de manera organizada y segmentada.

Por otro lado, se deben incluir en este apartado de introducción las competencias del título de Grado en Educación Primaria las cuales contribuyen a demostrar el presente Trabajo de Fin de Grado (UVa, 2010).

Dichas competencias se encuentran distinguidas en generales y específicas. En primer lugar, destacaremos las generales que se han considerado oportunas y finalmente las específicas. En cuanto a las generales se han querido destacar dos de ellas:

La número tres que dice “que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética” (UVa, 2010). Dentro de la misma se especifica que hay que tener la habilidad de analizar datos obtenidos de entornos educativos y emplear métodos para buscar información.

La otra competencia que ha sido escogida corresponde con la número cuatro y dice lo siguiente: “que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía” (UVa,

2010). En esta también se especifica una puesta al día en conocimientos del ámbito socioeducativo y poseer la habilidad para iniciarse en actividades de investigación.

En cuanto a las competencias específicas solo se ha querido destacar una de ellas, la número cuatro, perteneciente al Módulo de Formación Básica en materia de procesos y contextos educativos. Esta competencia dice lo siguiente: “Comprender y valorar las exigencias del conocimiento científico, identificando métodos y estrategias de investigación, diseñando procesos de investigación educativa y utilizando métodos adecuados” (UVa, 2010)

## **2. OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GENERAL.**

1. Evaluar la inteligencia emocional en el alumnado de Educación Primaria en un centro escolar de Astorga, provincia de León.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

- a. Comparar si hay diferencias en la inteligencia emocional del alumnado en función del ciclo escolar en el que se encuentren.
- b. Analizar la inteligencia emocional del alumnado en función del sexo.

# 3. MARCO TEÓRICO

## 3.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL.

### 3.1.1. Definición.

El término de inteligencia emocional ha ido tomando fuerza entre la sociedad en los últimos años, ya que se ha visto la importancia de las emociones y la huella que dejan estas a la hora de relacionarse con nuestros iguales y de llevar a cabo nuestro día a día. Esta nueva herramienta ha pasado a ser fundamental para poseer una calidad de vida mayor (Salovey y Campbell, 2007).

Para entender bien la inteligencia emocional, se recorrerán las diversas evoluciones de las definiciones del concepto.

Las primeras nociones que se tienen sobre esta inteligencia se dieron hace dos mil años y no son del concepto como tal, sino del nexo de unión entre el pensamiento y las emociones (Salovey y Campbell, 2007).

Los griegos y los romanos pensaban que las emociones eran excesivamente impulsivas para contribuir en la ampliación y utilidad del pensamiento, ya que se consideraban débiles y es por ello por lo que estaban asociadas a las mujeres. En la actualidad, la Real Academia Española (RAE, 2024a) define una emoción como una “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”.

Gracias al rápido desarrollo de la psicología contemporánea, numerosos conceptos fueron actualizados a lo largo del siglo XX. Esto hizo que surgiera un nuevo enfoque respecto de las emociones y el pensamiento, y es por ello por lo que diversos psicólogos elaboraron algunas definiciones del término de inteligencia, adoptando enfoques sobre la conexión entre el sentir y el pensar (Salovey y Campbell, 2007).

Una de las primeras definiciones completas que salió a la luz fue la elaborada por Howard Gardner (1983), en la que apunta que la base de la inteligencia emocional se centra en acceder a los sentimientos, emociones o afectos. También elabora distinciones entre los diferentes sentimientos y a su vez estos los organiza, los estructura y los usa para comprender situaciones y guiar.

Siete años después, los científicos Peter Salovey y John Mayer, definieron la inteligencia emocional como “un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información (afectiva) para guiar el pensamiento y las acciones de uno” (Salovey y Mayer (1990, p.189). El principal cambio que se produce en esta definición es que se incluyen las emociones de los demás.

Y otros siete años más tarde Mayer et al. (1997) la definieron de la siguiente manera:

“habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuada y adaptativamente; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa; y la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros” (p. 270).

Mayer et al. (1997) dieron un paso más con esta definición ya que no solo se centraron en que las emociones había que entenderlas, sino que además de eso había que valorarlas y usarlas de manera adecuada. Además, incluyen la habilidad de generar sentimientos con el fin de ser facilitadores de actividades cognitivas. Es decir, esta definición otorga tres habilidades diferentes enfrentada a la única habilidad que se había expuesto en el año 1990.

Para finalizar las diferentes acepciones que se le han otorgado a la inteligencia emocional, se quiere exponer la que viene dada por la Real Academia Española (RAE, 2024b): “Capacidad de percibir y controlar los propios sentimientos y saber interpretar los de los demás”.

Esta última acepción es la más escueta en cuanto a contenido, pero la más concisa ya que explica que la inteligencia emocional te otorga la capacidad de percibir y controlar los sentimientos propios y los de los demás. En comparación con la definición de Mayer et al. (1997), es cierto que se deja ciertos aspectos, pero que a su vez es efectiva en cuanto a definición.

### **3.1.2. Principales teorías explicativas.**

A raíz de todas las definiciones de inteligencia emocional, otorgadas por diversos autores, han ido surgiendo numerosas teorías las teorías explicativas, que se centran en varios modelos explicativos.

Según el autor que se decida investigar y el enfoque que él quiera aportar, los componentes que conforman dicha inteligencia varían, aunque existen diversas concomitancias entre ellos (Sánchez et al., 2019).

En consonancia a todos estos autores, se han podido clasificar los modelos primordiales en tres: modelos mixtos, de habilidades y otros; estos últimos siendo el nexo de unión de los dos primeros. En cuanto a los modelos mixtos, los dos investigadores más importantes son Goleman (1995) y Bar-On (2006). Los modelos de habilidades, sus principales autores son Salovey y Mayer (2007) y por otro lado Extremera y Fernández-Berrocal (2002). En cuanto a los últimos tipos de modelos, no son más que unión de ideas de los otros dos tipos (Sánchez et al., 2019).

#### **3.1.2.1. Modelos mixtos.**

Los modelos mixtos se basan principalmente en incorporar ciertos aspectos como son la personalidad, la tolerancia, el modo de controlarnos cuando actúan los impulsos, la manera de actuar frente al estrés, la motivación, la ansiedad, la confianza, la perseverancia, la habilidad asertiva y la automotivación (Sánchez et al., 2019; Trujillo y Rivas, 2005). Cabe destacar que también entremezclan las habilidades emocionales de las personas con algunas partes de la personalidad como son la motivación intrapersonal y el optimismo (Fernández-Berrocal et al., 2001). A continuación, se prestará atención en los principales modelos mixtos.

##### **3.1.2.1.1. Modelo de Goleman de 1995.**

Goleman se convirtió en un pionero de la investigación de la inteligencia emocional. Tras varios estudios, llegó a la conclusión de que dicha inteligencia poseía diferentes aspectos los cuales había que tener en cuenta a la hora de tratar con ella. Estos aspectos los dividió de la siguiente manera (Lugo, 2019):

Por un lado, se encontraba el propio conocimiento de las emociones. Este aspecto viene evolucionado de los discípulos de Sócrates del “conócete a ti mismo”. Una parte

importante de la inteligencia es que las personas que son emocionalmente inteligentes no velen por sus propios sentimientos.

El siguiente aspecto viene derivado del anterior, una vez se conocen las emociones hay que saber manejarlas, es decir, saber utilizar las emociones dependiendo del contexto que nos rodee, un factor importante es, por ejemplo, que emociones como pueden ser la ira, se rebajen en el día a día para poder mantener relaciones interpersonales fuera de la toxicidad.

El siguiente aspecto que adopta Goleman es el de la automotivación, este aspecto ayuda a conseguir logros y a impulsar acciones que de otra manera no harías.

El cuarto aspecto se centra, ya no en uno mismo, sino en los demás. Es muy importante conocer las emociones de los demás para saber cómo afrontar determinadas situaciones con nuestros iguales. Hay que tomar en consideración este cuarto aspecto ya que es imprescindibles para poder vivir en convivencia y entablar relaciones con nuestro círculo más cercano.

Unidos todos los aspectos, se llega al último y más importante para los seres humanos, el establecimiento de relaciones. Las habilidades sociales son imprescindibles en las relaciones con amigos, familiares, laborales o de pareja y por ellos la unión de todos los aspectos da lugar a un bienestar personal en cuanto a su propio ser como a las relaciones con los demás (Lugo, 2019).

El modelo de Goleman fragmenta la Inteligencia en dos clases de competencias: personales y sociales. Las personales incluyen el manejo de las propias emociones y el conocimiento de estas y las sociales se centran más en la empatía y el manejo de las relaciones interpersonales (Sánchez et al., 2019).

Goleman afirmaba en su libro que es muy importante hacer una lectura interna de uno mismo para desarrollar las habilidades pertinentes (Goleman, 1996). Eso sí, tomar consideración a Goleman para hablar de inteligencia emocional, conlleva hablar de esta inteligencia como una forma más de inteligencia y que sale a relucir a través de la conducta de los seres humanos y que puede ser modificada mediante procesos cognitivos (Lugo, 2019).

En resumen, este modelo acapara ciertos conceptos como son: el autorregulamiento de uno mismo, la actuación frente al estrés, autoconciencia o conocimiento de sí mismo, automotivación y áreas comportamentales, o el conocimiento de las emociones de los demás (Trujillo y Rivas, 2005). Entre estos atributos se encuentra la empatía, parte esencial en la inteligencia emocional, Goleman (1995) la definió como “comprender los sentimientos del otro y su perspectiva y respetar las diferencias entre lo que uno siente respecto a las mismas cosas” (p.309). Sánchez et al., (2019) la definió de una manera más simple como es la “habilidad para ponerse en lugar del otro sujeto” (p.297).

#### **3.1.2.1.2. Modelo Bar-On de 1997.**

El modelo de Bar-On también se conoce como el modelo de inteligencia emocional y social. Este modelo habla de un conjunto de habilidades y conocimientos que intervienen en la capacidad de afrontar determinadas situaciones (Lugo, 2019).

Como en el Modelo de Goleman, divide la inteligencia en habilidades diferentes pero entrelazados entre sí: la autoconciencia, la comprensión, el control y la expresión de las emociones (Lugo, 2019).

A su vez, se encuentra dividido en una serie de competencias como son: las habilidades intrapersonales e interpersonales, la adaptabilidad y ajuste, la actuación frente a situaciones de estrés o manejo de este y el estado de ánimo general (Lugo, 2019; Trujillo y Rivas, 2005).

Según Bar-On (1997) ambas habilidades y competencias se complementan unas a otras de la siguiente manera:

1. Habilidad intrapersonal: estrechamente ligada con el autoconocimiento.
2. Habilidad interpersonal: manejo de las emociones que nos producen y que producimos. Comprensión de las emociones.
3. Adaptabilidad y estado de ánimo: regulación del estado anímico y resolución de problemas del contexto. Control y expresión de las emociones.
4. Manejo del estrés: optimismo en situaciones problemáticas o generantes de algún tipo de presión. Control de emociones.

Posteriormente, en 2006, Bar-On pasa de explicar cinco dimensiones a únicamente tres: manejo al cambio, componente intrapersonal y componente interpersonal. El manejo al cambio se define como:

“Aquella capacidad que permite una conducta eficaz, objetiva y flexible ante la propia evolución, tanto social, como ambiental, así como también por comprender la capacidad para llevar a cabo decisiones propias y saber dar respuestas acertadas ante los diversos conflictos” (Sánchez et al., 2019, p.297).

Por último, el mismo autor, divide en dos grupos todas las habilidades, que según él son imprescindibles de la inteligencia emocional. Un primer grupo que abarca habilidades como: la empatía, la autoconciencia, la autoevaluación, asertividad, el control y solución de problema y la flexibilidad. El segundo bloque abarca habilidades como: optimismo, autorrealización, la independencia y responsabilidad socioemocional y la alegría (Bar-On, 2000).

En conclusión, a estos dos autores y a sus modelos mixtos, hay que destacar que ambos han dado un gran paso en la investigación de la inteligencia emocional, poniendo encima de la mesa cuestiones como son las emociones. Aunque la inteligencia emocional no posee por sí misma una definición clara, ambos autores han proporcionado diferentes competencias, aspectos y habilidades que ayudan a evaluarla y a tratarla en los centros educativos. Son dos grandes referentes en la investigación de esta rama ya que uno se complementa al otro y viceversa, aportando diferentes habilidades que complementan los aspectos que trata el otro autor, poniendo por bandera el conocimiento de uno mismo como prioridad para después saber manejar, comprender y expresar emociones con uno mismo y con los demás.

### **3.1.2.2. Modelos de habilidades.**

Los modelos de habilidades no implementan en sus estudios nada relacionado con el campo de la personalidad, ya que se sustentan en base a ciertas habilidades cuya finalidad es procesar información derivada de las emociones y el análisis de las capacidades asociadas con dicho procedimiento (Fernández-Berrocal et al., 2001).

#### **3.1.2.2.1. Modelo de Mayer y Salovey de 1990.**

El modelo primordial y mediante el cual todos basan sus cimientos es el de Salovey y Mayer de 1990 (Sánchez et al., 2019). En este estudio, los autores añadieron la empatía como un factor más de la inteligencia emocional y además fragmentaron dicha inteligencia en tres dimensiones diferentes: evaluación y expresión de las emociones, regulación de las emociones y utilización de las emociones de forma adaptativa (Trujillo y Rivas, 2005). En el año 1997, adaptaron su estudio en base a sus nuevas percepciones

sobre el tema, otorgando mayor grado de jerarquía a los aspectos cognitivos. Con esta nueva adaptación del modelo, se estableció una nueva clasificación de las dimensiones, evolucionando de tres a cuatro. Estas se categorizan de la siguiente manera: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión de las emociones y regularización reflexiva de las propias emociones para incrementar el desarrollo en la esfera personal (Sánchez et al., 2019).

#### **3.1.2.2.2. Modelo de Extremera y Fernández-Berrocal de 2001.**

Es un modelo basado en los estudios de Mayer y Salovey de 1990 y 1997. Se encarga de evaluar la inteligencia emocional en base a tres ítems: la percepción de las emociones, la comprensión de las emociones y la regulación de las emociones (Trujillo y Rivas, 2005).

Los dos modelos anteriormente expuestos basan sus estudios en el proceso de la información obtenida a través de las emociones. Ambos modelos se sustentan principalmente en tres aspectos basados en la percepción, la comprensión y su regulación. Mayer y Salovey añadieron un cuarto ítem que sería la facilitación del pensamiento.

#### **3.1.2.3. Otros modelos.**

La tercera categoría abarca otros modelos que complementan las dos anteriores clasificaciones. Estos modelos incorporan aspectos cognitivos, rasgos de la personalidad y otros elementos, a veces derivados de conceptos establecidos. Su principal propósito radica en realzar la difusión del concepto de inteligencia emocional (Sánchez et al., 2019; García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). Algunos ejemplos de modelos, obtenidos del artículo de Sánchez et al. de 2019, son: Modelo de Cooper y Sawaf (1997), Modelo de Bisquerra (2001), Modelo de Vallés y Vallés (1999). A continuación, se desarrollan dos de ellos.

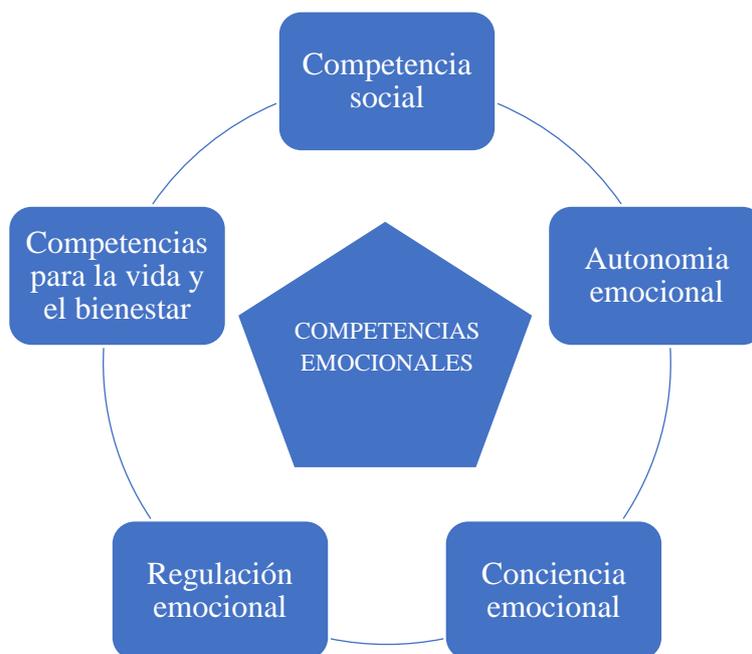
##### **3.1.2.3.1. Modelo de Bisquerra de 2001.**

Este modelo también se conoce como Modelo de Educación Emocional. Bisquerra (2001). utiliza las competencias emocionales de los modelos de Goleman y de Salovey y Mayer para crear un modelo de desarrollo emocional de aprendizaje. El fin de este nuevo modelo es delimitar el concepto de competencia emocional e indagar en el aprendizaje de esta en el ámbito educativo. Para Bisquerra, la inteligencia emocional la componen aspectos como son: el saber, saber hacer y saber ser. Posteriormente, Bisquerra y Escoda (2007) actualizan el término de inteligencia emocional y la describen como “conjunto de capacidades, conocimientos, actitudes y habilidades para poder comprender, regular y

expresar de forma correcta los fenómenos emocionales” (p.69). Las competencias que describen Bisquerra y Escoda (2007) y que forman un modelo pentagonal son las siguientes:

**Figura 1.**

*Modelo Pentagonal de Bisquerra.*



*Fuente:* Bisquerra y Escoda (2007).

**3.1.2.3.2. Modelo de Vallés y Vallés de 1999.**

Al igual que los demás modelos, se organiza en diferentes aspectos como son la motivación propia, la aceptación de la autofrustración provocada por diversas situaciones, encontrar los puntos fuertes y débiles, utilización de estrategias para la resolución de conflictos y reforzar las relaciones interpersonales (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010; Sánchez et al., 2019). Vallés y Vallés afirman que la inteligencia emocional se caracteriza por tener aspectos de adquisición de aprendizaje a partir de situaciones de carácter negativo, conseguir la metas y objetivos propuestos, trabajar en equipo y cooperando unos con otros, interpretar las emociones tanto propias como de iguales, autorreforzarse y ser consciente de las propias conductas y conseguir equilibrar el estado emocional (Sánchez et al., 2019). Este modelo organiza todos los contenidos de los anteriores modelos, pero la única carencia que posee es la falta de concreción en su redacción (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010; Sánchez et al., 2019).

### **3.2. BENEFICIOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.**

La inteligencia emocional posee una serie de consecuencias generales que, en cierto modo, ayudan a las personas. Algunas de las consecuencias que se han encontrado son: bienestar psicológico, eludir conductas de riesgo y mejorar las relaciones sociales (Berrocal y Pacheco, 2009).

Numerosos estudios sobre la inteligencia emocional han demostrado que las personas que poseen un mayor índice de inteligencia emocional presentan un mayor bienestar psicológico, evadiendo los estados emocionalmente negativos. Un buen manejo de las emociones puede ayudar a personas en estado depresivo o con conductas suicidas, ya que este tipo de estados anímicos vienen anexionados a un mal manejo de emociones negativas (Berrocal y Pacheco, 2009). Este bienestar psicológico también se puede traducir en un mejor manejo del estrés, del estado de ánimo en general, mayor empatía, autoestima y autoconcepto (Trujillo y Rivas, 2005).

La inteligencia emocional previene las conductas de riesgo en adolescentes y adultos. Estas conductas de riesgo casi siempre van ligadas al consumo de drogas, de alcohol o a la ludopatía (Berrocal y Pacheco, 2009). Determinados estudios determinaron que los chicos y chicas con mayor inteligencia, en el ámbito emocional, tuvieron un menor contacto con drogas (como el tabaco) y con alcohol (Trinidad y Johnson, 2002). Por lo tanto, los resultados desvelan que los adolescentes que poseen una menor inteligencia emocional tienen mayor probabilidad de encontrarse en ambientes perjudiciales y de consumir estupefacientes, tabaco o alcohol. En estos casos la inteligencia funciona como un escudo protector para discernir de manera adecuado lo que está bien y lo que no, sin tener que sufrir presiones y sabiendo distinguir sus metas y motivaciones y la presión grupal (Trinidad y Johnson, 2002).

Trinidad y Johnson (2002) resaltaron al finalizar sus estudios que los diversos programas que se aplican en adolescentes, para evitar el consumo de sustancias nocivas como lo son el tabaco y el alcohol, aumentarían su eficacia si atendieran a las variables presentes como lo son las habilidades socioemocionales.

Las relaciones sociales, es decir las relaciones con otras personas, se ven beneficiadas en personas emocionalmente inteligentes. Esto se debe a que, al conocer sus propias

emociones, son capaces de respetar y reconocer las emociones de los demás, mejorando la comunicación con los demás y empatizando con estos (Berrocal y Pacheco, 2009).

### **3.3. IMPLEMENTACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LAS AULAS.**

A raíz de todos los modelos científicos y de los beneficios que puede causar la inteligencia emocional en los alumnos y alumnas, se ha ido implementando en las aula paulatinamente programas mixtos para el fomento de la misma (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Estos programas ayudan a nuestros escolares a poseer mayor inteligencia emocional, ofreciéndoles estrategias o habilidades que en la posteridad les servirán para afrontar situaciones de riesgo. La implantación pretende marcar unos objetivos basados en la mejora de la calidad educativa, la prevención de los conflictos entre iguales, el gestionamiento de las emociones y el desarrollo tanto de la resiliencia y de la tolerancia hacia las frustraciones que puedan surgir (Martínez, 2010). Estos objetivos los tienen que llevar a cabo el alumnado con una persona que les guíe, que en este caso es el tutor; algunas de las funciones más importantes que tiene que llevar a cabo el tutor ante sus alumnos y alumnas son la percepción de las necesidades educativas, motivaciones e intereses de su alumnado, así como de los objetivos a los cuales se pretende llegar. También tiene que orientar a los escolares estableciendo a su vez un clima de positividad emocional, ofreciendo por todos los medios apoyo tanto social como personal, esto conllevará a un aumento de la confianza de los alumnos y alumnas hacia ellos mismos/as (Martínez, 2010).

Al implantar los programas emocionales en los centros escolares, ocurre un segundo paso que es la dotación de materiales a los mismos. Los métodos o manuales más reconocidos son: el método EOS y el manual “sentir y pensar”, que se desarrollarán a continuación (Martínez, 2010).

El método EOS, incluido en el programa DIE (desarrollo de la inteligencia emocional), está destinado a la mejora de la convivencia en el centro, de las habilidades socioemocionales y a la resolución de conflictos. Está estructurado en bloques que contienen determinadas actividades individuales (Aguilar, 2015).

El manual “sentir y pensar” pretende ser un apoyo para los docentes para incentivar las habilidades socioemocionales en los niños y niñas. En este manual se trabajan conceptos

como son la autoestima, el autoconocimiento, la comunicación o la asertividad. Se puede trabajar con el alumnado de manera individual y mediante dinámicas grupales (Aguilar, 2015).

En cuanto a las normativas vigentes sobre la inteligencia emocional, no existe una que cite textualmente un apartado sobre ella, lo único que se cita en la actual ley de educación, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, es lo siguiente: “se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores, entre los que se incluye la igualdad entre hombres y mujeres como pilar de la democracia” (p.8), “en educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo a la gestión emocional” (p.19), “los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias de aprendizaje emocionalmente positivas” (p.19), “la educación emocional y en valores y la creatividad se trabajarán en todas las materias” (p.25), “las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional” (p.42) (Ley Orgánica 3/2020).

Con esta recopilación de información sobre las leyes actuales españolas, se puede afirmar que la inteligencia emocional, a pesar de que es algo de lo que se está hablando y que cada vez integran más acepciones de la misma en las leyes, aún no se ha consolidado como un término a tener en cuenta en la educación española, es decir, no es obligación del docente realizar las tareas de habilidades socioemocionales y se pueden, en ciertos aspectos, pasar por alto.

En el caso del currículo actual, dictaminado por el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, tampoco posee una diferenciación de la inteligencia emocional clara, sino que trata de abarcar las emociones como algo general y a abordar en los centros educativos. En el apartado de las competencias y en concreto en la competencia personal, social y de aprender a aprender, se habla de las emociones como algo a contribuir para mejorar, de saber reconocer y ser consciente de ellas, de regularlas y expresarlas y de reconocer y respetar las de los demás (Real Decreto 157/2022).

### **3.4. CONSECUENCIAS EN LA EDUCACIÓN Y DESARROLLO DE LOS NIÑOS.**

La inteligencia emocional, como se observa en los anteriores apartados, posee beneficios para ayudar al alumnado a abordar situaciones atípicas en la edad adulta. Tal es la importancia de dicha inteligencia que en este apartado se tiene que realizar una distinción entre el marco educativo y el desarrollo de los niños y niñas. Esta distinción se debe, ya que el marco educativo es, el que posteriormente, será responsable del desarrollo de los escolares.

En cuanto al desarrollo de los niños y niñas, cabe destacar, que un tema que ha causado mayor furor entre los investigadores es el del impacto que tiene la inteligencia emocional en el ámbito educativo, sobre todo a la hora de analizar en variables como son el éxito académico o la adaptación escolar (Jiménez y López-Zafra, 2009).

Pero ¿Cómo es realmente el desarrollo emocional en el alumnado de primaria?. El desarrollo emocional de los niños y niñas de educación primaria viene, en su gran mayoría, marcado por las relaciones con las personas adultas. Estas interacciones tienen un papel importante en el desarrollo ya que son las causantes de la formación de la autoconciencia, la autoestima, la seguridad y del desarrollo general de los menores (Gallardo, 2006).

Según García y González (1990), la secuencia de evolución emocional que se produce en los niños y niñas de Educación Primaria es:

1. En primer lugar, entre el ciclo de infantil y el primer año de Educación Primaria, los escolares no son capaces de saber diferenciar que pueden darse dos emociones contrarias en un mismo contexto.
2. Posteriormente, cuando rondan los 6 o 7 años, los niños y niñas son capaces de discernir que en una misma situación pueden coexistir dos emociones diferentes, pero siempre le dan mayor prioridad o importancia a una de ellas.
3. Cuando ya cumplen los 8 años, son capaces de saber que dos emociones se pueden dar en un mismo contexto, aunque estas sean completamente contradictorias.

Toda esta evolución, va ligada al nivel cognitivo de los menores, por ello, es necesaria la experiencia social (García y González, 1990).

Esta evolución y desarrollo de las emociones, como ocurre con la gran mayoría de desarrollos se produce de manera paulatina y durante años (Gallardo, 2006). De este modo, los alumnos y alumnas durante el periodo de Educación Infantil van consolidando su adaptación al ámbito escolar, su motricidad y psicomotricidad y su propia afectividad, es decir, es una etapa de preparación de lo que va a ser su carácter, personalidad y autoconocimiento (Clavero et al., 2004).

En este desarrollo influye de manera importante las relaciones familiares y las de carácter social que fomenta en su centro escolar. A medida que los niños y las niñas desarrollan sus habilidades cognitivas, su círculo social se amplía y con ello también se incrementa su capacidad para regular sus emociones de acuerdo con las normas culturales (Plana, 2007).

Por todo ello, la familia debe de establecer las normas, los valores y ciertas habilidades emocionales que, con el sistema económico implementado en la actualidad, hace que los progenitores deleguen en ciertas ocasiones esas responsabilidades en los maestros (Brioso y Peña, 2002). Según Brioso y Peña (2002) diversas investigaciones indican que la familia puede ser un factor de riesgo o una vulnerabilidad psicosocial que influye en el desarrollo de problemas sociales, interpersonales, educativos y emocionales en los niños y niñas.

Aunque la familia es una parte esencial en el desarrollo de los menores, cabe destacar que los docentes son otro gran punto de inflexión para el desarrollo de la misma. Para que este desarrollo emocional y la inclusión de la inteligencia emocional se de en los centros educativos, es preciso enfocarnos en el marco educativo. Dentro de este encontramos diferentes puntos de vista; los dos que se van a tratar son la formación emocional de los docentes y el equipamiento de los centros escolares.

La formación es esencial ya que, en los últimos años, se ha incrementado el número de programas emocionales en las escuelas. Aunque es cierto que se han creado numerosos proyectos mixtos de inteligencia emocional para el alumnado, pero ¿Alguien ha pensado si el cuerpo docente está preparado y formado para llevar a cabo estos programas? Lo cierto es que en su gran mayoría no, o si pueden hacerlo, no es con los medios suficientes o pertinentes, y lo único que se ha hecho es dotar a los profesores con un mayor número de responsabilidades sin proporcionar dotación a las escuelas para su correcto funcionamiento (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

La inteligencia emocional otorga dos beneficios o finalidades al cuerpo docente: 1. Finalidad educativa de transmisión de conocimiento al alumnado. 2. Como protector del estrés docente. Es por ello por lo que la formación es tan importante, tanto para ellos mismos como para el aprendizaje y desarrollo de habilidades socioemocionales en el alumnado (Palomera, et al., 2006). La finalidad de transmisión está clara, ya que el docente tiene que inculcar esos valores en los escolares; en cuanto a la de protección frente al estrés viene derivada de lo que se conoce como burnout o síndrome del profesor quemado, que en nuestro país ha alcanzado un promedio del 33% (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Este síndrome produce agotamiento, frustración o desmotivación (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Es por ello por lo que, si se fomentan programas de inteligencia emocional en los docentes y si se les proporciona los medios necesarios, ayudará a estos a afrontar situaciones como interacciones negativas con iguales, padres y madres y, por supuesto, con sus propios alumnos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

En relación a todo lo anteriormente expuesto, Bisquerra y Fernández-Berrocal, determinan que la adquisición de destrezas emocionales ayuda en el desarrollo de los menores y es por ello por lo que poseer competencias socioemocionales es una tarea, a día de hoy, imprescindible en los centros escolares y que un alto porcentaje de docentes considera fundamental. Estas competencias ayudan a los estudiantes a que cuando están en la edad adulta, ciertas situaciones puedan afrontarlas de otra manera o desde otro punto de vista, incluyendo habilidades sociales y emocionales, ayudando a disminuir trastornos de salud mental y reforzar el bienestar mental (Bisquerra, 2012; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Anteriormente, Goleman (1995) determinó que los centros escolares son la mejor institución para el desarrollo de la inteligencia emocional. Cada alumno entra con un grado diferente de nivel emocional, es por ello por lo que es tarea del docente transformar y equilibrar dichos niveles en el alumnado (Jiménez y López-Zafra, 2009).

Es por ello por lo que un punto importante a tratar es el rendimiento académico. Existen investigaciones que señalan que se dan relaciones moderadas, aunque satisfactorias con la inteligencia emocional (Jiménez y López-Zafra, 2009).

Investigaciones como la Prueba de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) ha dado resultados beneficiosos ya que muestra correlaciones de gran importancia entre los términos (Jiménez y López-Zafra, 2009). Por otro lado, Chico (1999) realizó una investigación en España en la que no se demostró que la inteligencia emocional estaba relacionada con el rendimiento escolar o la calidad educativa.

Esta discrepancia entre unos estudios y otros viene derivada de los diferentes autores que las realizan, la ausencia de una definición clara y de unos aspectos teóricos sobre la inteligencia y de cómo se debe evaluar (Newsome et al., 2000).

Como resumen de lo anteriormente dictado, y antes de pasar a estudios que certifican lo anteriormente expuesto, se sabe que existe una conexión entre la regulación de las emociones y el desarrollo de la comprensión de las consecuencias. Este desarrollo se produce en los primeros años del niño o niña, por ello el colegio y el ámbito familiar son imprescindibles en el desarrollo (Jiménez y López-Zafra, 2009). Ambos ámbitos deben estar lo suficientemente dotados emocionalmente como para afrontar el desarrollo de las destrezas socioemocionales de los escolares/familiares.

Un aspecto que se ha considerado añadir es aquel que muestra estudios que dan veracidad a todo lo comentado en este último apartado

Un estudio llevado a cabo por Solís et al., (2021) permitió dar a conocer resultados obtenidos de varias investigaciones realizadas durante tres años. En ellos se puede observar los beneficios que otorga la inteligencia emocional cuando se trabaja en los centros escolares. Una de las conclusiones más importantes fue que las habilidades sociales y emocionales se desarrollan en gran parte mediante la implantación de esta inteligencia en los centros y que ayudan a poseer un buen desarrollo personal y social (Solís et al., 2021).

Por otro lado, encontramos otro estudio, de revisión sistemática, realizado por Cabrera y Polania (2023), que llegaron a la misma conclusión que Solís et al. (2021), de que la inteligencia emocional desarrolla en gran medida las habilidades socioemocionales. Además, se pudo obtener otro dato relacionado directamente con el rendimiento académico, y es que la implantación de programas emocionales en centros educativos ayuda a la mejora tanto del rendimiento académico como del cognitivo (Cabrera y Polania, 2023).

Como breve resumen de todo el apartado, se ha de destacar la importancia de la inteligencia emocional en los centros educativos, así como la formación en materia emocional a los docentes y a las familias de los menores. Es importante tener presente este tipo de inteligencia ya que ya no solo ayuda personalmente, sino que también ayuda a las relaciones que puedas tener con las demás personas de tu entorno, es decir, te otorga o te ayuda a desarrollar esas habilidades socioemocionales que de otra manera no se desarrollarían en su totalidad. Como factor importante, hay que destacar que también es un gran apoyo en materia de rendimiento académico y cognitivo.

## **5. METODOLOGÍA**

### **5.1. PARTICIPANTES.**

En el presente TFG se ha llevado a cabo una investigación que ha contado con un número total de 37 alumnos y alumnas divididos de la siguiente manera: 16 niños (43,2%) y 21 niñas (56,8%) con edades que varían desde los 7 años hasta los 12 (media de edad: 9,81 años). La investigación está enfocada únicamente en el alumnado de tercero, cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria de un centro escolar de la provincia de León.

### **5.2. INSTRUMENTOS.**

En cuanto al instrumento utilizado, se trata del Modelo Bar-On ICE: NA abreviado (Bar-On, 2006). Este modelo se encarga de evaluar o medir la inteligencia emocional en los individuos, en concreto, se centra en una serie de habilidades o competencias emocionales y sociales que hacen ver como las personas manejan sus emociones, se relacionan con los demás y se integran en su entorno.

En concreto la investigación llevada a cabo primeramente consta de datos personales como son el género, el curso educativo y la edad de los alumnos y alumnas. Posteriormente se conforma de 30 ítems los cuales se evalúan en una escala numerada del 1 al 4 (1: muy rara vez, 2: rara vez, 3: a menudo, 4: muy a menudo), también llamada “Escala Likert”. Este modelo nos incluye una pautas para interpretar los datos las cuales nos dicen que el promedio se encuentra entre la puntuación de 90 y 109, que por encima de 130 esta excelentemente desarrollada y se considera atípica y que por debajo de 69 se considera un nivel de desarrollo marcadamente bajo. A su vez este modelo contiene una serie de escalas que son las que posteriormente se van a analizar y comentar. Estas escalas son: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y el cociente emocional total. Este tipo de metodología ayuda al investigador a realizar una recogida de información rápida y eficaz y obteniendo los resultados sobre el tema a tratar en el mismo instante.

### **5.3. PROCEDIMIENTO.**

En cuanto el procedimiento para poder realizar esta investigación, en primer lugar, se consensuó con el tutor del presente trabajo que se iba a realizar y que investigación se iba a realizar. Posteriormente se puso en conocimiento al centro escolar y se partió desde un

primer momento con la ayuda de la directora del centro y de la tutora de prácticas. Ellas ayudaron con la elaboración, distribución y obtención de los permisos de los padres, madres y tutores de los alumnos y alumnas del colegio. Posteriormente, se pidió permiso a los tutores de los diferentes cursos para poder realizar el formulario en sus horas lectivas y dar los pasos a seguir a los alumnos y alumnas para la correcta elaboración de este. El formulario se puso a disposición del alumnado en las horas lectivas que los docentes otorgaron para su realización.

Toda la investigación se realizó de manera anónima ya que a los escolares solo se les pedía su edad, el curso en el que estaban escolarizados y el sexo de estos. Es por ello por lo que, solo los tutores de centro y el propio realizador de la investigación saben qué alumnado a participado. Una vez realizada la investigación, se ha procedido a realizar un análisis de los datos dividiendo por ciclos y por el sexo de los participantes.

#### **5.4. ANÁLISIS DE DATOS.**

Para el análisis de los datos se han dividido de varias maneras la muestra. En primer lugar, se han dividido todos los cursos lectivos en dos, contando por un lado con el segundo ciclo de primaria, conformado por tercero y cuarto, y el tercer ciclo de primaria, conformado por quinto y sexto. A su vez también se han obtenidos las medias de las diferentes escalas analizadas en función del sexo de los escolares, abarcando así un mayor campo de datos en la obtención de resultados de la investigación.

## 6. RESULTADOS

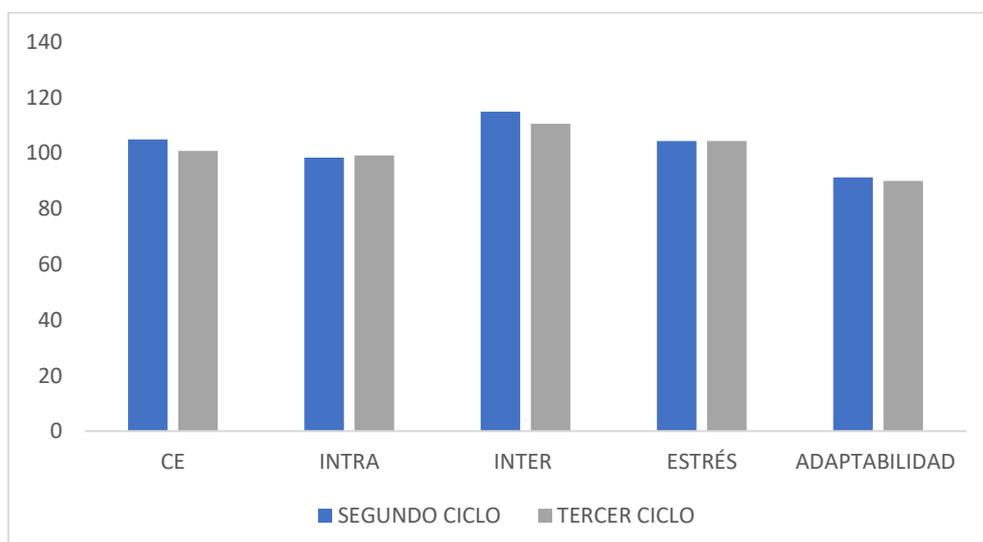
Para el análisis de los resultados se ha precisado organizarlo o dividirlo de la siguiente manera. Primeramente, se analizará la inteligencia emocional en función del ciclo educativo al que pertenezcan los participantes, y seguidamente se comparará la inteligencia emocional en función del sexo de los participantes.

### 6.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL EN FUNCIÓN DEL CICLO.

Los datos analizados dejan entrever que el alumnado del segundo ciclo de Educación primaria destaca por encima del tercer ciclo en las subescalas de cociente emocional, en la de interpersonal y en la de adaptabilidad con unas medias de 104,93 en el cociente emocional, 114,87 en inteligencia interpersonal y 91,20 en adaptabilidad, frente a las medias obtenidas por el tercer ciclo que son de 100,77 en el cociente emocional, 110,50 en inteligencia interpersonal y 89,95 en adaptabilidad. En cuanto a la subescala de intrapersonal, el alumnado del tercer ciclo supera por 0,74 puntos a los del segundo. Las puntuaciones son: 99,14 los de quinto y sexto y 98,4 los de tercero y cuarto. La última subescala a analizar ha sido la del estrés en la cual se puede decir que ambos ciclos han obtenido la misma puntuación ya que sus puntuaciones han sido 104,33 (segundo ciclo) y 104,36 (tercer ciclo). Todos estos datos expuestos en este apartado se pueden observar en la Figura 2.

**Figura 2.**

*Diferencias en inteligencia emocional en función del ciclo de estudios.*



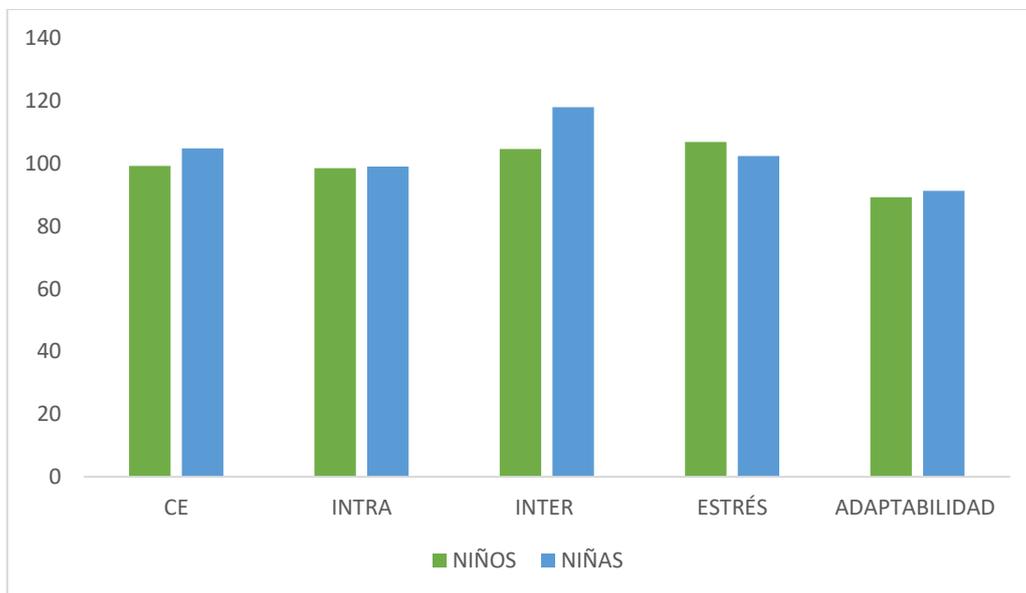
*Nota:* CE = cociente emocional; INTRA = intrapersonal; INTER = interpersonal; ESTRÉS = manejo del estrés.

## 6.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL EN FUNCIÓN DEL SEXO.

Una vez analizados todos los datos ellas han obtenido una mayor puntuación en las subescalas de cociente emocional, intrapersonal, interpersonal y adaptabilidad con unas puntuaciones de 104,90 en cociente emocional, 99,05 intrapersonal, 118,05 en interpersonal y 91,33 en adaptabilidad. En cambio, los chicos han obtenidos en estas categorías las siguientes puntuaciones, organizadas de la misma manera que las de las chicas: 99,25 en cociente emocional, 98,56 en intrapersonal, 104,69 en interpersonal y 89,31 en adaptabilidad. Por otro lado, los chicos solo han destacado por encima de las chicas en la subescala de manejo del estrés con una puntuación de 106,94 frente a los 102,38 que han obtenido ellas. Todos estos datos se pueden observar organizados en la Figura 3.

**Figura 3.**

*Diferencias en inteligencia emocional en función del sexo del alumnado.*



*Nota:* CE = cociente emocional; INTRA = intrapersonal; INTER = interpersonal; ESTRÉS = manejo del estrés.

## 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Al comienzo de este trabajo se concretaron unos objetivos tanto generales como específicos. El objetivo principal de este trabajo es evaluar la inteligencia emocional en los escolares de Educación Primaria de un centro escolar en Astorga, León. Para lograrlo, se pretende comparar las diferencias en la inteligencia emocional según el ciclo escolar, investigando si las habilidades emocionales varían con la edad y el nivel de madurez de los estudiantes. Además, se analizará la inteligencia emocional en función del sexo, explorando posibles diferencias entre alumnos y alumnas. Estos objetivos buscan proporcionar una comprensión detallada de la inteligencia emocional en este contexto educativo, ofreciendo información para futuras investigaciones.

A partir del objetivo general y de los dos objetivos específicos, se abordará un análisis y discusión de todos los resultados obtenidos mediante la investigación. Antes de comenzar, se ha de explicar que se proporcionara una visión detallada de las diferencias y similitudes en las diferentes subescalas llevadas a estudio. Es por ello, que la discusión quedara dividida en dos grandes apartados de inteligencia emocional en función del ciclo y del sexo y a su vez en cada uno de ellos en las diferentes subescalas.

Como se puede observar en el apartado de resultados, los escolares del segundo ciclo de Educación Primaria (tercero y cuarto) destacan por encima del tercer ciclo (quinto y sexto) en diversas subescalas de la inteligencia emocional. Como se ha expuesto anteriormente, las escalas en la que han destacado por encima son el cociente emocional, la inteligencia intrapersonal y la adaptabilidad. Estos resultados nos muestran como los estudiantes de menor edad, que se encuentran en unos cursos más bajos, poseen una capacidad más elevada para gestionar y entender sus propias emociones cuando se relacionan con otros iguales (inteligencia interpersonal) y poseer la habilidad para poder adaptarse a situaciones o cambios que surgen de manera imprevista (adaptabilidad).

Una de las posibles explicaciones que se pueden dar a este suceso, podría ser el grado de desarrollo emocional que poseen el alumnado. En ambos ciclos se encuentran en procesos de desarrollo diferentes lo cual puede hacer que algunas subcategorías estén más desarrolladas a una edad y menos en otras. Gallardo (2006) explicaba que el desarrollo de los menores ocurría de manera paulatina y durante años, es por ellos por lo que niños y niñas más pequeños pueden ser capaces de adaptarse mejor a nuevas situaciones y

mejorar esas relaciones que puedan surgir con otros emocionalmente, que el alumnado del tercer ciclo que en su cabeza existen un mayor número de exigencias, como pueden ser las académicas o las de carácter social. Este incremento de demandas puede alterar su manera de gestionar las emociones y esto conlleva que los resultados obtenidos posean una puntuación un tanto más baja que los del segundo ciclo.

La subescala intrapersonal es la única en la que la balanza se inclina hacia el tercer ciclo. Esta subescala abarca el conocimiento de uno mismo y la gestión de las propias emociones. Erikson (1985) desarrolló la teoría del desarrollo psicosocial en la cual promulga el incremento de la capacidad de autorreflexión y de autogestión a medida que los menores cumplen años, esto podría ayudar a explicar los datos obtenidos mediante la investigación. es decir, los alumnos y alumnas del tercer ciclo destacan en la subescala intrapersonal debido a que su desarrollo psicosocial esta más desarrollado que el de los alumnos y alumnas de tercero y cuarto.

La última subescala a investigar es la del manejo del estrés, en este caso, ambos ciclos obtuvieron una calificación casi idéntica con 0,03 puntos de diferencia, se puede decir que es prácticamente insignificante. Esto nos hace pensar que la habilidad de manejo del estrés es prácticamente similar en la etapa de Educación Primaria, con una evolución más uniforme a lo largo de todos los cursos educativos. Con este resultado podríamos afirmar que es la única subescala que se desarrolla de manera paulatina y en evolución positiva a lo largo de toda la vida escolar. Se puede afirmar que evoluciona ya que la pequeña diferencia que hay entre las puntuaciones se inclina a favor de los escolares de quinto y sexto de primaria.

Un estudio realizado por Qualter et al. (2012) indica que la inteligencia emocional y sus distintas subescalas evolucionan a lo largo de la Educación Primaria de manera positiva, es decir, irán incrementando su puntuación en esta a medida que pasan los ciclos educativos. Las subescalas que mayor puntuación obtienen en el tercer ciclo son la de inteligencia interpersonal e intrapersonal (Qualter et al., 2012), en nuestro caso solo la de interpersonal supera al segundo ciclo en el tercero.

Al anterior estudio se suma el de Brackett et al. (2011), en el cual se habla de la subescala de manejo del estrés. En este se indica que en los cursos superiores de Educación Primaria poseen una mayor capacidad para el manejo de este. Aunque en el estudio realizado en

este trabajo las puntuaciones son prácticamente las mismas, es cierto que en un pequeño porcentaje el tercer ciclo supera al segundo.

La otra opción, que fue objeto de estudio, tiene que ver con la relación entre la inteligencia emocional y el sexo del alumnado. Al analizar los datos obtenidos, se observa una clara predominancia de las niñas frente de los niños.

Como se apunta en el apartado de resultados, las alumnas destacaron en las subescalas de cociente emocional, inteligencia tanto intrapersonal como interpersonal y en la de adaptabilidad. Lo que los resultados nos sugieren es que las niñas en Educación Primaria presentan una inteligencia emocional y unas habilidades emocionales más desarrolladas o con un desarrollo evolutivo más avanzado en áreas como son el conocimiento de uno mismo o autoconocimiento frente a las emociones, en las relaciones con los demás y con uno mismo en cuanto al reconocimiento de las emociones, y en el área de la habilidad de adaptarse a determinadas situaciones.

Estos resultados pueden deberse a la estructura social preestablecida. Desde hace cientos de años la mujer siempre ha venido adoptando una posición en la que la expresión y la gestión de sus emociones está a la orden del día, es decir, a ellas sí se le permite socialmente mostrar sus sentimientos, no como a los hombres que siempre ha sido objeto de burla o de rareza ver a un hombre mostrar sus sentimientos o emociones (Núñez et al., 2008). Todo esto viene derivado de las diferencias sociales y culturales arraigadas en los hombres y mujeres. Siempre se ha dicho y es sabido que las niñas suelen tener el periodo de maduración más adelantado que los niños y es por ello, por lo que han podido surgir estos resultados (Núñez et al., 2008). La sociedad actual y los roles de género establecidos se pueden ver reflejados en esta investigación.

En cambio, en la única subescala en la que los alumnos varones han logrado superar a las alumnas es en la de manejo del estrés, con una diferencia entre una puntuación y otra de algo más de cuatro puntos. Estos resultados también pueden venir derivados de la manera de criar a nuestro menores, es decir, la sociedad marca los patrones por donde se supone que tienes que guiar a tus hijos, y es por ello por lo que, a los niños, en la mayoría de los casos, desde una edad temprana, son construidos en base a situaciones de desafíos o riesgos, lo que hace que estos adquieran unas habilidades o estrategias con una mayor eficacia a la hora de manejar situaciones estresantes (Valero et al., 2013).

Todo lo expuesto anteriormente se refuerza con el estudio realizado por Petrides et al. (2004) en el cual se contempla que las mujeres tienden a puntuar más alto que los hombres en la gran mayoría de las subescalas de la inteligencia emocional. Sobre todo, en cociente emocional y en la inteligencia interpersonal. Las mujeres poseen una mayor capacidad a la hora de comprender y gestionar sus propias emociones y las de los demás (Petrides et al., 2004). En cambio, los hombres suelen sacar unas mayores puntuaciones en la regulación de las emociones y el manejo del estrés (Petrides et al., 2004). También se expone en el estudio que se deben diseñar intervenciones y programas de desarrollo emocional efectivos y sensibles al género (Petrides et al., 2004).

Ciarrochi et al. (2000) desarrollo en su estudio la misma información que Petrides et al. (2004) y que el estudio del presente trabajo. El aspecto más importante y que destaca mayormente es el de que las niñas tienden a sacar mayor puntuación que los niños en la gran mayoría de las subescalas de la inteligencia emocional.

Otro aspecto importante a tener en cuenta son las limitaciones que han surgido en este trabajo. El trabajo ha de tomarse como algo orientativo, ya que la muestra que se ha obtenido es pequeña en cuanto a los escolares que han participado, con tan solo 37 alumnos y alumnas no se puede tomar como una investigación a seguir, solo como guía. El hecho de que la investigación sea con unos participantes tan reducidos es debido a que el centro escolar donde se tomó la muestra cuenta con un número bastante bajo de niños y niñas para lo que anteriormente tenía. Además de que el centro es reducido, solo se podía contar con cuatro curso educativos y además algunos menores no pudieron participar ya que no tuvieron la autorización por parte de sus familiares.

A partir de las limitaciones expuestas y en cuanto a futuras investigaciones, los datos obtenidos de este TFG se podrían apoyar aumentando la muestra de alumnos y alumnas e incluso de centros escolares, y ampliando el método de estudio, incluyendo nuevos ítems para obtener un muestreo mayor. También podría ser interesante diseñar e implementar una propuesta educativa en la que la presencia de la inteligencia emocional sea notoria solo para un grupo de escolares y para otro no, viendo así las diferencias a lo largo de un curso educativo.

Una vez discutidos todos los resultados obtenidos a través de la investigación, expuestas las limitaciones y los posibles cambios para futuras investigaciones, se ha creído importante crear un apartado en el que se discutan las mejoras y las prácticas que se puedan llevar a cabo en los centros educativos para la mejora de la calidad educativa y de la igualdad entre el alumnado.

En la investigación han ido surgiendo discrepancias en cuanto a la inteligencia emocional según el ciclo educativo en el que se encuentren los escolares, esto hace entrever la necesidad de adaptar las intervenciones educativas y el desarrollo emocional a los diferentes niveles educativos. Esto se puede solucionar mediante programas concretos que refuercen tanto la adaptabilidad y las relaciones interpersonales. Estas últimas podrían llegar a ser beneficiosas para los alumnos de quinto y sexto de primaria.

En cuanto a las diferencias que han surgido en función del sexo de los escolares, cabe destacar que crear un ambiente de igualdad, educar en valores, y desarrollar las habilidades emocionales de todos los escolares valorando las características individuales de cada niño o niña en cuanto a su desarrollo emocional.

Como conclusiones finales de la investigación llevada a cabo, hay que destacar las puntuaciones obtenidas en cuanto al sexo del alumnado. El estudio ha puesto en evidencia que las niñas destacan por encima de los niños en la mayoría de las subescalas derivadas de la inteligencia emocional, esto puede deberse a la estructura social y al patriarcado que marca la sociedad actual. En el caso de los ciclos educativos a medida que los alumnos tienen más años algunas habilidades socioemocionales disminuyen y otras mejoran, las que tienen a mejorar son las subescalas de inteligencia intrapersonal y la de manejo del estrés.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. (2015). Inteligencia emocional en educación primaria. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(3), 51-60. [Redalyc.INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA.](#)
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association. [TMGT 599 - Technology Management Practicum \(tamuc.edu\)](#)
- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. [Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. \(apa.org\)](#)
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)1. *Psicothema*, 18(Suplemento), 13-25. [The Bar-On model of emotional-social intelligence \(ESI\)1 | Psicothema \(uniovi.es\)](#)
- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2003). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. In *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz: Granada, septiembre 2002* (pp. 599-605). Editorial Universidad de Granada. [La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional - Dialnet \(unirioja.es\)](#)
- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, (66), 85-108. [Dialnet-LaInteligenciaEmocionalYElEstudioDeLaFelicidad-3098211 \(2\).pdf](#)
- Bisquerra, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal*. Universidad de Barcelona. [Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. \(uhu.es\)](#)

- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. *Cómo educar las emociones*, 1, 24-35. [como educar las emociones-libre.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](#)
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Universidad Nacional de Educación a Distancia. [nº 10- letra nueva.qxd \(educacion.gob.es\)](#)
- Brackett, M., Rivers, S., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence and its relation to social, emotional, and academic outcomes in primary school children. *Emotion*, 11(4), 769-775.
- Brioso, A., & Peña, A. (2002). Influencias del clima familiar. Estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional en el rendimiento académico. *Revista de Investigación en Psicología*, 5(1), 53-69. [Dialnet-InfluenciasDelClimaFamiliarEstrategiasDeAprendizaj-8176582 \(3\).pdf](#)
- Cabrera, D., & Polania, R. (2023). Influencia de inteligencia emocional y habilidades sociales en contextos escolarizados. Revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9342-9359. [5133-Texto del artículo-20230-2-10-20230315.pdf](#)
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de inteligencia emocional. *Boletín de Psicología (Spain)*.
- Ciarrochi, J., Chan, A., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561. [Ciarrochi Chan PID A Critical Evaluation of the Emotional Intelligence Construct 2000-libre.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](#)
- Clavero, F., Venegas, J., & Salguero, M. (2004). El desarrollo emocional, social y moral en la educación primaria (6-12 años). In *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (pp. 259-286). Pirámide. [El desarrollo emocional, social y moral en la educación primaria \(6-12 años\) - Dialnet \(unirioja.es\)](#)
- Cooper, K., & Sawaf, A. (1997). Emotional intelligence in leadership. *Leadership Quarterly*, 8(3), 475-487.

- Erikson, E. (1985). Estadios fundamentales del desarrollo psicosocial. In *El ciclo vital completado* (pp. 69-108). [Estadios fundamentales del desarrollo psicosocial | In. Erikson, Erik H. El ciclo vital completado. Buenos Aires, Paidós, 1985. p.69-108. | bivipsil \(bvsalud.org\)](#)
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-9. [aviseras,+759Extremera.pdf](#)
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *School of Psychology, University of Málaga*, 15(6), 421-436. [Art\\_15\\_256\\_eng.pdf \(ual.es\)](#)
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N., & Extremera, N. (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4(8-9). [Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. \(uji.es\)](#)
- Gallardo, P. (2006). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 145-161. [file\\_1.pdf \(us.es\)](#)
- García, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. [Microsoft Word - 04 ART 4\\_GARCIA & GIMENEZ EL AL\\_VOL3\\_NUM6.doc \(ual.es\)](#)
- García, M., & González, J. (1990). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. In *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 355-376). Alianza. [Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia - Dialnet \(unirioja.es\)](#)
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara.
- Jiménez, M., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.

[INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ESCOLAR: ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN \(scielo.org.co\)](#)

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE-A-2020-17264*. [Disposición 17264 del BOE núm. 340 de 2020](#)

Lugo, A. (2019). La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista Seres y Saberes*, 6, 57-62. [Modelos teoricos sobre la inteligencia emocional20200601-124963-paslvb-libre.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](#)

Martínez, E. (2010). La inteligencia emocional en la educación primaria. *Revista de la Educación en Extremadura*, 118-119. [15 e f martinez \(quned.es\)](#)

Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). Basic Books. [What is Emotional Intelligence? \(unh.edu\)](#)

Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (1997). *Emotional Intelligence Meets, Traditional Standars for an Intelligence*. Universidad de New Hampshire. [ei1999mayercarusosaloveyintelligence-libre.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](#)

Newsome, S., Day, A., & Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016. [Assessing the predictive validity of emo.pdf \(gmdconsulting.eu\)](#)

Núñez, M., Fernández-Berrocal, P., Rodríguez, J., & Postigo, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 455-474. [Redalyc.¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones](#)

- Palomera, R., Gil-Olarte, P., & Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703. [02 WEB Investigaciones B.qxd \(uca.es\)](#)
- Petrides, K. V., Furnham, A., & Martin, G. N. (2004). Estimates of emotional and psychometric intelligence: Evidence for gender-based stereotypes. *The Journal of social psychology*, 144(2), 149-162. [JSP \(2004\) - T\\_EI.pdf \(psychometriclab.com\)](#)
- Plana, A. (Ed.). (2007). *Educación emocional: Programa para educación primaria (6-12 años)*. WK Educación.
- Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D. J., Hutchinson, J. M., & Whiteley, H. E. (2012). Emotional intelligence in primary school children: A study of the different components. *Educational Psychology in Practice*, 28(4), 307-320.
- Real Academia Española. (20 de abril de 2024b). Inteligencia emocional. En *Diccionario de la lengua española*. [inteligencia | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#)
- Real Academia Española. (3 de mayo de 2024a). Emoción. En *Diccionario de la lengua española*. [emoción | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#)
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *BOE-A-2022-3507*. [Disposición 3296 del BOE núm. 52 de 2022](#)
- Salovey, P., & Campbell, S. D. (2007). ¿Qué es inteligencia emocional?. In *Introducción a la salud mental* (pp. 49-65). [Introducción a la Salud Mental \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](#)
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, Conocimiento y Personalidad*, 9(3), 185-211. [Inteligencia emocional \(inei.edu.mx\)](#)
- Sánchez, J., Jurado, M., del Carmen Pérez, M., Fuentes, A., Márquez, M., Martínez, Á., ... & Linares, J. (2019). Análisis de modelos teóricos explicativos de la inteligencia emocional. *Variables Psicológicas y Educativas*, 295. [Estudio-sobre-la-comprension-de-la-violencia-escolar-en-estudiantes-con-discapacidad-intelectual-en-centros-especiales-a-traves-de-dibujos.pdf \(researchgate.net\)](#)

- Solís, R., Pimentel, J., & Navarro, E. (2021). Educación emocional en niños de primaria: una revisión sistemática. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 6(2), 19-24. [jleon,+Gestor\\_a+de+la+revista,+A3.pdf](#)
- Trinidad, D., & Johnson, C. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32(1), 95-105. [The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use - ScienceDirect](#)
- Trujillo, M., & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24. [Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional \(scielo.org.co\)](#)
- UVA (2010). *Memoria de plan de estudios del título de Grado maestro o maestra en Educación Primaria* por la Universidad de Valladolid. 23 de marzo de 2010. D.O. No. Versión 4.
- Valero, C., Velazco, M., Quiroz, C., & Trujano, R. (2013). Estrategias de afrontamiento, estrés y alteración psicológica en niños. *Alternativas en Psicología*, 17(28), 92-105. [Estrategias de afrontamiento, estrés y alteración psicológica en niños \(bvsalud.org\)](#)