

Implementación y evaluación del programa de inteligencia emocional con estudiantes de la ciudad de Cuenca

Implementation and evaluation of the emotional intelligence program with
students from the city of Cuenca

Irlanda Estefani Rodríguez Maldonado¹ <https://orcid.org/0009-0002-3851-4480>

irlanda.rodriguez@ucuenca.edu.ec

Stephany Anahí Tenesaca Ramón¹ <https://orcid.org/0009-0003-5288-6747>

stephany.tenesaca@ucuenca.edu.ec

William Alfredo Ortiz Ochoa^{1*} <https://orcid.org/0000-0001-8810-6536>

william.ortiz@ucuenca.edu.ec

¹Universidad de Cuenca, Facultad de Psicología, Cuenca, Ecuador

*Autor para la correspondencia. william.ortiz@ucuenca.edu.ec

RESUMEN

Existe una relación directamente proporcional entre los niveles de inteligencia emocional (IE) y una buena salud mental. Las intervenciones realizadas en IE potencian las relaciones interpersonales y el bienestar integral de los niños. Este estudio tuvo como objetivo implementar y evaluar un programa de inteligencia emocional con niños de quinto año de educación básica. Se utilizó un diseño cuasi experimental, donde los participantes de nueve y 11 años fueron distribuidos en dos grupos, uno control y un experimental. Se impartieron ocho sesiones de 90 minutos sobre habilidades de IE. Los grupos fueron evaluados en dos momentos pre y post con la escala TMMS-24 y se dividió en 5 estudios para su análisis. En conclusión, la mayoría de los estudiantes presenta niveles adecuados de inteligencia emocional en las tres dimensiones: atención, claridad y reparación emocional, sin embargo, las mujeres presentan mayor nivel de claridad emocional en comparación con los hombres.

Palabras clave: inteligencia emocional, TMMS-24, niños, educación, salud mental.

ABSTRACT

There is a direct relationship between emotional intelligence (EI) levels and good mental health. EI interventions enhance interpersonal relationships and children's overall well-

being. This study aimed to implement and evaluate an emotional intelligence program with fifth-grade elementary school children. A quasi-experimental design was used, with participants aged nine and 11 divided into two groups: one control and one experimental. Eight 90-minute sessions on EI skills were delivered. The groups were assessed at pre- and post-tests using the TMMS-24 scale and divided into five studies for analysis. In conclusion, most students displayed adequate levels of emotional intelligence in all three dimensions: attention, clarity, and emotional repair; however, females displayed higher levels of emotional clarity compared to males.

Key words: emotional intelligence, TMMS-24, children, education, mental health.

Recibido: 26/06/2025

Aceptado: 08/08/2025

INTRODUCCIÓN

La emoción es un fenómeno psicofisiológico, que permite a los sujetos adaptarse eficazmente a cambios que el entorno demanda; es decir, “implican experiencias subjetivas, específicas, activación de pensamientos relevantes, especialmente relacionadas con tomar una acción relacionado con si mismo o el ambiente; coordinación motora de nuestro cuerpo preparado para una reacción” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015, p. 134). Las emociones constituyen respuestas ante la percepción de cambios que suceden en las relaciones interpersonales. Es más, cada emoción organiza diversas respuestas conductuales básicas ante cada relación en cuestión (Mayer et al., 2015, p. 11). Se vuelven evidentes a través de las acciones o comportamientos, se tiene que conocer, facilitar, comprender y gestionar; es una cualidad humana mundialmente aceptada que debe ser tomada en cuenta en todos los espacios de vida de las personas (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005).

La educación emocional abarca todas las edades y diversos ámbitos del quehacer humano como la escuela, la familia o la empresa. En el ámbito educativo, se ha observado que la IE es una habilidad importante en los estudiantes, es un constructo no-cognitivo que tiene poder predictivo en cuanto al rendimiento académico y el desarrollo personal. La

literatura científica en IE ha mostrado que las personas con altos niveles de inteligencia emocional son más hábiles para afrontar el estrés y los problemas de la vida cotidiana, así como mantener mejores relaciones interpersonales y recibir mayor apoyo social (Zeidner et al., 2012).

MARCO REFERENCIAL

Origen del término inteligencia emocional (IE)

El término de IE es un constructo que ha sido objeto de constante análisis y reformulación. Un hito de sus orígenes se remonta cuando el concepto de inteligencia social fue introducido por Thorndike (1926) definida como la capacidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres a actuar sabiamente en las relaciones humanas. Posteriormente, Mayer y Salovey (1997), fueron los primeros en sustentar teóricamente el constructo de inteligencia emocional y la definieron como la habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuada y adaptativamente. Por ello, la inteligencia emocional es entendida como el conjunto de habilidades necesarias para identificar, comprender y gestionar nuestras emociones y las de los demás de manera correcta.

Sin embargo, el término se popularizó a partir de la obra del psicólogo Daniel Goleman, quien propone que la IE es definida como un proceso en donde el sujeto instaura automotivación, la cual prevalece a pesar de situaciones de estrés o frustración, de tal manera que logra controlar sus sentimientos, regular su estado de ánimo y diferir entre las emociones positivas y negativas de manera racional, además logra entablar procesos de convivencia fomentando la empatía y el respeto (Goleman, 1998, p.75).

Antecedentes de intervenciones y el contexto actual

Alrededor del mundo, con gran auge en el año 2016, los países que más han implementado programas de inteligencia emocional son: Estados Unidos implementó Social and Emotional Learning en niños y se demostró que pueden mejorar el comportamiento y la perspectiva de la vida (Voca Editorial, 2020). En Reino Unido se implementó programas de IE; Social and Emotional Aspects of Learning(Clouder y Heys, 2008). De manera similar, en España se conoce que existen varias organizaciones como por ejemplo (GROP) con el programa RIEEB cuyo objetivo principal es fomentar el bienestar personal y social a través del desarrollo de competencias y la educación emocional (Bisquerra, 2024). También, la fundación Botin con el programa Inteligencia Emocional (INTEMO +) (Cabello et al., 2016).

En América Latina, Uruguay desarrolló el programa Educación Responsable que imparte

herramientas de inteligencia emocional a niños (BBC News Mundo, 2019). Estas intervenciones han dado resultados positivos pues los programas contribuyen al desarrollo y potenciación de la IE de los alumnos (Puertas- Molero et al., 2020). El estudio de la IE cobra cada día más relevancia, dado que desempeña un papel importante en la vida del sujeto, la capacidad de reconocer, regular y comprender tanto sus emociones como la de los demás, lo llevará a establecer buenas relaciones sociales, ser resiliente y tener buena salud mental con bajos niveles de estrés (Geng, 2018; Narwal y Sharma, 2018; González et.al, 2020). Sin embargo, investigaciones en Ecuador evidencian actitudes negativas en el contexto educativo, como conflictos entre compañeros, distracción, dificultades en la comunicación con docentes, irritabilidad, frustración académica y poca empatía, lo que genera inconvenientes en la convivencia (Paz, 2018; Alcoser et al., 2019; García y Navarrete, 2022).

La significancia de implementar programas de IE se alinea con lo expuesto por la Organización Mundial de Salud (OMS) (2022), la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y Unicef, las cuales proponen la promoción tanto de la salud mental, como emocional, y el fortalecimiento de factores protectores en niños, niñas, adolescentes y jóvenes, mediante el desarrollo de las habilidades para la vida (Ministerio de educación del Ecuador, 2020), así, implementar el programa de inteligencia emocional dentro del ámbito escolar será valioso para el desarrollo personal de los niños (Bisquerra y López-Cassà, 2021; Cabello-Sanz y Muñoz-Parreño, 2023).

METODOLOGÍA (MATERIALES Y MÉTODOS)

Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo, ya que se recolectó y analizó los datos numéricos, se realizó una medición objetiva del comportamiento de las variables a través del uso de la estadística (Hernández y Mendoza, 2018). Se utilizó un diseño cuasi experimental puesto que los sujetos no se asignaron al azar a los grupos, sino que dichos grupos ya estaban conformados antes del experimento. El alcance fue descriptivo porque se obtuvo información sobre la distribución de las variables para usar pruebas estadísticas y estimar las diferencias entre el pre test y post test. El corte fue transversal porque se utilizaron los datos en un solo momento (Hernández. et al., 2014).

El universo estaba conformado por 138 participantes (88 niñas y 50 niños). La muestra se obtuvo al dividir el universo en grupo control (GC), con un total de 68 participantes (46 niñas y 22 niños), formado por el alumnado que no recibió la aplicación del programa.

El grupo experimental (GE) con otros 70 participantes (42 niñas y 28 niños), constituido por los estudiantes quienes recibieron la implementación del programa. Los participantes tenían edades comprendidas entre los nueve y 11 años.

Los criterios de inclusión fueron: contar con el consentimiento de los padres o tutores legales y el asentimiento de los participantes, estudiantes que participaron en la fase del pre test, proceso de intervención y la fase del post test, y no haber participado con anterioridad en un programa de IE. También se consideró que los participantes no tengan condiciones personales como, por ejemplo, discapacidad intelectual, trastornos graves del comportamiento, trastornos del lenguaje, entre otros, que podrían limitar su participación en el programa. Se aplicó una ficha sociodemográfica, para recolectar datos relevantes que caractericen a la población y constaten el cumplimiento de los criterios de inclusión expuestos.

Tabla 1. Perfil sociodemográfico de los participantes

Variable	Categoría	N= 138	100%
		F	%
Sexo	Masculino	50	36%
	Femenino	88	64%
Edad	9 años	42	31%
	11 años	96	69%
Nivel de estudios	Primaria	138	100%
Tipo de institución educativa	Pública	65	47%
	Fiscomisional	73	53%
Etnia	Mestizo	93	67%
	Indígena	26	19%
	Afrodescendiente	19	14%
Sector de domicilio	Urbano	116	84%
	Rural	22	16%
Situación socioeconómica	A	11	8%
	B	37	26%
	C+	83	61%
	C-	7	5%
	D	0	0%

Nota. N= total de participantes, F= número de participantes, A=alto, B=medio alto, C+=medio típico, C-=medio bajo, D=bajo

Para evaluar las dimensiones de inteligencia emocional se utilizó Trait Meta-Mood Scale-

24 (TMMS-24) que mide: *atención emocional*, que se refiere a la conciencia que tenemos de nuestras emociones, capacidad para reconocer nuestros sentimientos y saber lo que significan esta dimensión es evaluada desde el ítem uno al ocho. *Claridad emocional* que hace referencia a la facultad para conocer y comprender las emociones, sabiendo distinguir entre ellas, entendiendo cómo evolucionan e integrándose en nuestro pensamiento, se evalúa desde el ítem nueve al 16 y *reparación emocional*, la capacidad de regular y controlar las emociones positivas y negativas, desde el ítem 17 al 24 (González, et al., 2020).

La aplicación de la escala duró aproximadamente 30 minutos, se realizó de manera individual. Posteriormente, el grupo experimental recibió ocho sesiones de intervención de 90 minutos. En las sesiones de intervención se trataron los siguientes ejes: percepción, valoración, facilitación, comprensión y regulación de las emociones.

Luego de aplicar la escala TMMS-24 al grupo control y experimental en las mismas condiciones previamente descritas, se continuó con el análisis de datos utilizando el programa Excel para la carga y depuración de la base de datos. Dado que las puntuaciones en las dimensiones evaluadas son de intervalo y razón, se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, que mostró una distribución no normal ($p \leq 0.05$) en todas las variables. Asimismo, la prueba de homogeneidad de varianzas indicó que las variables del TMMS-24 no fueron homogéneas entre los grupos ($p < 0.05$). Debido a estos resultados, el estudio empleó pruebas no paramétricas para el análisis estadístico, considerando la distribución y homogeneidad de los datos, utilizando la prueba U de Mann-Whitney para comparar el grupo experimental y el grupo control en Jamovi.

Durante el proceso investigativo se tuvo en cuenta el cumplimiento de los principios propios de la ética en la investigación científica, para lo cual se aplicó lo expresado en la Declaración de Helsinki (Del Percio, 2020).

RESULTADOS

Análisis descriptivo del grado de inteligencia emocional de los participantes

Previo a la aplicación del instrumento, se evaluó la consistencia interna del total de preguntas mediante el Alfa de Cronbach y oscila entre 0,89 y 0,90. En cuanto a las medidas obtenidas, estas superaron el 70%, tanto en su evaluación global como al analizarse por dimensiones específicas. Esto confirma que los 24 ítems que conforman la escala son homogéneos y que la escala mide de forma consistente las dimensiones de la IE en estudiantes de nueve a 11 años. Este hallazgo resulta significativo, pues contribuye

con el conocimiento de la fiabilidad y validez de esta escala (Fernández-Berrocal et al., 1998).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos del análisis comparativo entre grupo control y experimental pretest de los cinco estudios

Estudio	Grupo	Dimensión	u	P	Cumple criterio
1	Control	Atención	53.000	0.059	x
	Experimental	Claridad	80.500	0.555	
		Reparación	84.000	0.671	
2	Control	Atención	76.000	0.213	x
	Experimental	Claridad	94.500	0.662	
		Reparación	112.500	0.758	
3	Control	Atención	76.000	0.509	x
	Experimental	Claridad	79.500	0.625	
		Reparación	96.000	0.788	
4	Control	Atención	55.000	0.074	x
	Experimental	Claridad	27.000	0.407	
		Reparación	49.500	0.208	
5	Control	Atención	257.500	0.021	
	Experimental	Claridad	248.000	0.042	
		Reparación	173.000	0.883	

Nota: U=valor estadístico de la prueba. p=indica homogeneidad inicial entre los grupos

En tabla 2 al aplicar la U de Mann Whitney se contrasta la homogeneidad de los grupos control y experimental al iniciar la investigación, no hay evidencia estadísticamente significativa en todos los valores p en cada dimensión, atención, claridad y reparación, estos son mucho mayores que el nivel de significancia convencional ($p \geq 0.05$), por lo tanto no se rechaza la hipótesis nula para ninguna de las variables. Sin embargo, el estudio 5 queda descartado porque no cumple los criterios anteriormente descritos.

Respecto a los resultados de cada uno de los cuatro estudios, tras la aplicación de la escala TMMS-24 del modelo IE de Mayer y Salovey para cada dimensión evaluada del pre test y post test, donde se comparó grupo experimental y control. En todos los estudios los valores de la U de Mann-Whitney y sus respectivos p-valores indican que no hay diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pretest y posttest en ninguna de las dimensiones evaluadas. Aún cuando se observan ligeras variaciones en las medias estas no alcanzan el nivel de significancia requerida. Sin embargo, el estudio 4 es el único que refleja un cambio estadísticamente significativo en la dimensión Claridad.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos del análisis comparativo entre posttest del grupo control y

experimental de los cuatro estudios

Estudio	Dimensión	Grupo	N	\bar{x}	DS	U	p
1	Atención	Control	11	22.09	7.595	53.500	0.062
		Experimental	17	27.65	6.010		
	Claridad	Control	11	29.91	6.519	101.000	0.741
		Experimental	17	29.17	6.347		
	Reparación	Control	11	34.82	4.557	113.000	0.369
		Experimental	17	33.53	4.288		
2	Atención	Control	14	24.93	5.876	90.500	0.540
		Experimental	15	25.80	5.493		
	Claridad	Control	14	27.21	8.267	96.000	0.710
		Experimental	15	28.40	5.124		
	Reparación	Control	14	33.50	4.653	146.500	0.071
		Experimental	15	29.73	5.147		
3	Atención	Control	14	24.21	7.234	63.000	0.291
		Experimental	12	27.18	9.581		
	Claridad	Control	14	27.79	7.371	84.000	1.000
		Experimental	12	28.42	9.219		
	Reparación	Control	14	34.14	5.816	107.000	0.244
		Experimental	12	30.66	7.667		
4	Atención	Control	8	26.63	6.523	45.000	0.411
		Experimental	9	23.89	7.557		
	Claridad	Control	8	28.50	6.503	56.500	0.054
		Experimental	9	22.44	4.799		
	Reparación	Control	8	34.37	6.391	56.000	0.060
		Experimental	9	27.78	7.480		

Nota: N= tamaño de la muestra. \bar{x} =media aritmética. DS= desviación estándar. U=valor estadístico de la prueba. p=indica homogeneidad inicial entre los grupos

En la tabla 3, se puede observar que a lo largo del análisis de los cuatro estudios, se presentan los puntajes del grupo control frente al grupo experimental en el postest. En todos los casos, los valores de la prueba U de Mann-Whitney reflejan p superiores a 0.05, lo cual indica que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos tras la intervención. De este modo, no es posible concluir que el grupo experimental difiera de manera notable del grupo control en la etapa de postest en ninguna de las tres dimensiones de inteligencia emocional.

Análisis descriptivo de las dimensiones del TMMS-24 por sexo

En función de las puntuaciones totales obtenidas por las niñas y niños, se construyó para cada dimensión una variable ordinal que contempla los niveles en cada dimensión.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos del análisis comparativo entre niños y niñas del

grupo control en los momentos pretest y postest

Grupo	Momento	Dimensión	Sexo	N	\bar{x}	DS	U	p		
Control	Pre test	Atención	Hombre	11	23.73	8.730	165.000	0.350		
			Mujer	37	26.57	7.574				
		Claridad	Hombre	11	25.36	6.185	141.00		0.130	
			Mujer	37	28.73	7.578				
		Reparación	Hombre	11	30.36	8.310	163.000			0.325
			Mujer	37	32.78	6.993				
	Postest	Atención	Hombre	11	23.55	4.803	220.500	0.685		
			Mujer	37	24.70	7.237				
		Claridad	Hombre	11	24.55	7.188	284.500		0.048	
			Mujer	37	29.46	6.801				
		Reparación	Hombre	11	33.91	4.300	228.00			0.553
			Mujer	37	34.30	5.395				

Nota: N= tamaño de la muestra. \bar{x} =media aritmética. DS= desviación estándar. U=valor estadístico de la prueba. p=indica homogeneidad inicial entre los grupos

La Tabla 4, presenta los puntajes de niños y niñas en pretest y postest. En la dimensión de Claridad con $p=0.048$ sí revela una diferencia estadísticamente significativa a favor de las niñas. Esto sugiere que, las niñas del grupo control podrían desarrollar o exhibir una comprensión emocional más pronunciada al finalizar el estudio. Fuera de este hallazgo puntual, no es posible concluir que niños y niñas difieran de manera notable en las tres dimensiones de inteligencia emocional valoradas en el grupo control.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos del análisis comparativo entre niños y niñas del grupo experimental en los momentos pretest y postest

Grupo	Momento	Dimensión	Sexo	N	\bar{x}	DS	U	p		
Experimental	Pretest	Atención	Hombre	18	29.17	4.462	360.500	0.397		
			Mujer	35	27.66	6.245				
		Claridad	Hombre	18	32.61	5.054	328.00		0.814	
			Mujer	35	31.94	6.306				
		Reparación	Hombre	18	30.11	5.279	326.500			0.836
			Mujer	35	29.57	5.506				
	Postest	Atención	Hombre	18	27.94	7.158	376.00	0.255		
			Mujer	35	25.57	6.912				
		Claridad	Hombre	18	27.00	6.297	289.00		0.632	
			Mujer	35	27.97	7.164				
		Reparación	Hombre	18	29.61	5.226	261.00			0.313
			Mujer	35	31.46	6.599				

Nota: N= tamaño de la muestra. \bar{x} =media aritmética. DS= desviación estándar. U=valor estadístico de la prueba. p=indica homogeneidad inicial entre los grupos

En la tabla 5, se evidencia los puntajes de niños y niñas en pretest y postest del grupo experimental, lo cual indica que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre sexos. En el postest, las tendencias se mantienen, de este modo, no puede concluirse que exista una diferencia notable entre sexos en ninguna de las dimensiones evaluadas dentro del grupo experimental.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos del grado de inteligencia emocional pretest y postest

Dimensión	Grupo Control Pretest						Grupo Experimental Pretest					
	Bajo		Ad		Alto		Bajo		Ad		Alto	
	Nn	%	Nn	%	Nn	%	Nn	%	Nn	%	Nn	%
Atención	17	35	16	34	15	31	5	9	39	74	9	17
Claridad	22	46	17	35	9	19	12	23	33	62	8	15
Reparación	9	19	16	34	23	47	7	14	28	52	18	34
Dimensión	Grupo Control Postest						Grupo Experimental Postest					
	Bajo		Ad		Alto		Bajo		Ad		Alto	
	Nn	%	Nn	%	Nn	%	Nn	%	Nn	%	Nn	%
Atención	19	38	22	46	7	14	12	23	31	59	10	18
Claridad	20	41	22	46	6	13	19	36	25	47	9	17
Reparación	4	8	23	47	21	45	7	14	32	60	14	26

Nota. Nn=número de participantes, Ad=adecuado, %=porcentaje

Posterior a la intervención, el grupo control post test en atención emocional, se observa que el 46% (n = 22) de los estudiantes se ubica en el nivel adecuado de IE, para la dimensión claridad emocional, el 46% (n = 22) de los encuestados se ubica en el nivel adecuado de IE, finalmente, en cuanto a reparación emocional, el 47% (n = 23) se ubicó en el nivel adecuado de IE. De igual manera, en el grupo experiemntal post test en atención emocional, se observa que el 59% (n = 31) de los estudiantes se ubica en el nivel adecuado de IE, para la dimensión claridad emocional, el 47% (n = 25) de los encuestados se ubica en el nivel adecuado de IE, finalmente, en cuanto a reparación emocional, el 60% (n = 32) se ubicó en el nivel adecuado de IE. Estos datos se constrostan con los presentados con anterioridad.

DISCUSIÓN

Luego de la aplicación de un programa de inteligencia emocional, los resultados obtenidos en las distintas tablas muestran, de forma general, la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (experimental y control) y entre sexos, en

las tres dimensiones del TMMS-24. Los datos encontrados en esta investigación son opuestos a los obtenidos en la investigación de Adonicam et.al (2013) quienes encontraron mejoras significativas tras la aplicación de un programa de IE.

Sin embargo, los hallazgos coincide con investigaciones previas que señalan la complejidad de generar cambios significativos en inteligencia emocional a corto plazo, especialmente cuando las intervenciones son breves o cuentan con muestras reducidas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003), como se observa en la investigación de Sosa (2014) en la cual se aplicó una intervención de seies sesiones de IE no se obsrvaron cambios en el grupo experimental.

Se considera que para alcanzar cambios detectables en las habilidades de IE durante la intervención se debe tener en cuenta la duración e intensidad de la intervención, así como de las estrategias didácticas empleadas (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004). En esta investigación se realizaron ocho sesiones de intervención lo que pudo influir en los resultados y difiere con otras investigaciones donde se observaron cambios fueron de una sesión semanal de 50 minutos durante 10 semanas consecutivas (Cabello y Muñoz, 2023), 10 sesiones semanales en tres grupos de participantes (Sigüenza, et al., 2019), 16 sesiones de una hora semanal (Adonicam, et al, 2013) y 20 sesiones de una hora semanalmente (Sarrionandia y Garaigordobil, 2017).

Las diferencias significativas entre niños y niñas en claridad concuerda con estudios previos que indican que, respecto de los niveles de IE de hombres y mujeres, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de atención y regulación emocional; no obstante, en la dimensión de claridad las mujeres se ubican en un nivel superior (Godoy y Sánchez, 2021). Sin embargo, difiere con estudios donde se menciona que aunque puede haber variaciones en la expresión emocional, las puntuaciones generales de IE no existe diferencias significativamente entre sexos (Goleman, 1995; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

Además, algunos autores sugieren que la efectividad de un programa de inteligencia emocional puede variar en función de aspectos culturales, del clima de convivencia en el aula y del nivel inicial de las habilidades emocionales de los participantes (Guillen y Castro, 2019).

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio proporcionan una base inicial para implementar programas de inteligencia emocional adaptados a las necesidades de grupos infantiles, abriendo la

puerta a futuras investigaciones. Se sugiere que una intervención más extensa en contenido, duración y frecuencia podría generar cambios significativos en las habilidades emocionales de los participantes, permitiendo un aprendizaje más profundo y cambios sostenibles en el tiempo. Además, el contexto educativo y familiar es clave en la internalización de estas competencias, por lo que es esencial la participación activa de docentes y familias, como señalan Goleman (1995) y Bisquerra (2021), ya que un entorno emocional negativo podría disminuir los efectos de las intervenciones.

Este estudio se centró en el análisis cuantitativo de la inteligencia emocional, pero es necesario complementar estos enfoques con investigaciones cualitativas que consideren variables socioculturales de los estudiantes, dado que las emociones están influenciadas por factores psicológicos, cognitivos y sociales (Belli, S., Aceros, C., y Harré, R., 2020). Así, un enfoque integral, que combine ambas perspectivas, podría ofrecer una comprensión más profunda y efectiva del fenómeno investigado.

Agradecimiento

Los autores agradecen el apoyo brindado a las personas responsables del proyecto de investigación "Desarrollo de habilidades lectoras e inteligencia emocional a través de una modalidad híbrida en escolares del cantón Cuenca". (Ganador de la 2ª convocatoria de proyectos de investigación-divulgación. Vicerrectorado de Investigación-Universidad de Cuenca, 2022-2024), quienes brindaron la apertura para la participación dentro del proceso de investigación, sin embargo, no son responsables del contenido de este artículo.

Declaración de conflicto de intereses: los autores declaran no tener conflictos de interés relacionados con la publicación de este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adonicam, O., López, J., Navarro, G. y Valadez, M.D. (2013). Habilidades emocionales en estudiantes de educación secundaria. *Uaricha*, 10(23), 89-102.
- Alcoser-Grijalva, R., Moreno-Ronquillo, B., y León-García, M. (2019). La educación emocional y su incidencia en el aprendizaje de la convivencia en Inicial 2. *Revista Ciencia Unemi*, 12(31), 102-115. Redalyc. <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661248011/html/>
- BBC News Mundo. (2019). *Cómo en Uruguay enseñan la inteligencia emocional a miles de niños "para los trabajos del futuro"*. BBC. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-47570355>

- Belli, S., Aceros, C., y Harré, R. (2020). ¡Todo es discursivo! Cruzando fronteras y dialogando con Rom Harré. *Psicología & Sociedade*, 32, 1-16. Scielo. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32193420>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2021). *Educación emocional: estrategias para su implementación*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R., y López, È. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 103-113. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-09>
- Bisquerra, R. (2024). *Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar*. RIEEB. <https://riieb.com/>
- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P., y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Programa INTEMO+: Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Cabello, S., y Muñoz, J. (2023). Design, implementation, and evaluation of the “Universe Emotion” emotional educational Program through the Service-Learning methodology. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(32), 95-105.
- Cadena SER. (2025). *El proyecto Fluye lleva a las aulas extremeñas la salud, el autocuidado y el equilibrio emocional*. <https://cadenaser.com/extremadura/2025/01/11/el-proyecto-fluye-lleva-a-las-aulas-extremen-las-salud-el-autocuidado-y-el-equilibrio-emocional-ser-merida/>
- Clouder, C., y Heys, B. (2008). *Aspectos del aprendizaje social y emocional en el Reino Unido*. Fundación Botín. <https://fundacionbotin.org/>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, (332), 97-116. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://www.academia.edu/1345280/>
- Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Revista Cubana de Educación Superior* 44(3) 2025
ISSN 2518-2730 pp. 284-298

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 63-93.

- García, D., y Navarrete, Y. (2022). Estrategia lúdica para el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de preparatoria. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10 (3), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10216484>
- Godoy y Sánchez. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional en educación primaria. *Revista Fuentes*, 23(2); p. 254-267. https://institucional.us.es/revistas/fuente/23_2/12108_23.2.pdf
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Guillén-Riquelme, A., y Castro, Á. (2019). Evaluación de la inteligencia emocional con el TMMS-24: una revisión de su uso en poblaciones hispanohablantes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación—e Avaliação Psicológica*, 3(52), 15-23.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D., y Cherkasskiy, L. (2015). *Inteligencia emocional. En De la neurona a la felicidad*. Fundación Botín.
- OMS. (2022). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Paz, P. (2018). *La educación emocional en edades iniciales*. Tesis de Grado. Repositorio institucional de la Universidad del Azuay <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/8395/1/14116.pdf>
- Puertas, P., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Ramírez, I., y González, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de psicología*, 36(1), 84–91. <https://doi.org/10.6018/analesps.36.1.34590>
- Rodríguez, J., Sánchez, R., Ochoa, L., Cruz, I., y Fonseca, R. (2019). Niveles de inteligencia emocional según género de estudiantes en la educación superior. *Revista Espacios* (31), 40-40. <https://bit.ly/3ebr7my>
- Sarrionandia, A., y Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista latinoamericana de psicología*, 49(2), 110–118. *Revista Cubana de Educación Superior* 44(3) 2025 ISSN 2518-2730 pp. 284-298

<https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.12.001>

Sigüenza-Marín, V. S., Carballido-Guisado, R., Pérez-Albéniz, A., y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en adolescentes. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-13.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.iepi>

Sosa, D. M. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes*. (Tesis doctoral, Departamento de Psicología y Antropología de la Universidad de Extremadura, Extremadura).

http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/bitstream/handle/10662/1678/TDUEX_2014_Sosa_Baltasar.pdf?sequence=

Thorndike, E. (1926). *The measurement of Intelligence*. Columbia University.

Voca Editorial. (2020). ¿Qué es CASEL? *Educación Emocional*. Voca Editorial. <https://www.vocaeditorial.com/blog/que-es-casel/>

Zeidner, M., Matthews, G. y Roberts, R.D. (2012). The emotional intelligence, health, and well-being nexus: What have we learned and what have we missed? *Applied Psychology. Health and WellBeing*, 4(1), 1–30. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01062>

Declaración de disponibilidad de datos

Los autores declaran que no existe conflicto de interés, los datos utilizados en la investigación ejecutada, se encuentran disponibles bajo demanda, para lo cual, los interesados deben ingresar en el siguiente repositorio <https://doi.org/10.7019/j.1758-0854.2011.01062>

Contribución de autoría

Irlanda Estefani Rodríguez Maldonado: investigación, redacción del borrador original, redacción, revisión y edición.

William Alfredo Ortiz Ochoa: metodología, redacción y revisión

Stephany Anahí Tenesaca Ramón: análisis formal, investigación, revisión