



Artículo Original / Original Article

Inteligencia emocional: relaciones familiares y entre iguales en alumnos de primaria **Emotional Intelligence: Family and Peer Relationships in Primary School Students**

Carla Aguilar Zapata¹; Esther Brecha Serrat²; Roser Just Linares³

^{1, 2, 3} Psychopedagogical Department of the Meritxell School, Barcelona, Spain

Email de correspondencia: rjust@escolameritxell.org

Cronograma editorial: *Artículo recibido 11/11/2025 Aceptado: 28/02/2026 Publicado: 01/07/2026*

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia:

Aguilar Zapata, C., & Just Linares, R. (2026). Inteligencia emocional: relaciones familiares y entre iguales en alumnos de primaria. *EDUCA. Revista Internacional Para La Calidad Educativa*, 6(2). <https://doi.org/10.55040/7hx4b666>

Contribución específica de los autores: Las autoras han participado conjuntamente en todas las fases de la investigación.

Financiación: No existió financiación para este proyecto.

Consentimiento informado participantes del estudio: Se han solicitado los consentimientos informados de los participantes.

Conflicto de interés: Las autoras no señalan ningún conflicto de interés.



Resumen

El estudio se fundamenta en el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (2000), que comprende la percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. El objetivo fue evaluar la efectividad de los proyectos de inteligencia emocional de la Escuela Meritxell, analizando la identificación y gestión emocional de los alumnos de 1º y 3º de primaria y sus relaciones familiares. Se aplicaron dos cuestionarios anónimos —uno familiar y otro entre iguales— y se utilizó la metáfora de los caminos para explorar los vínculos interfamiliares. Los resultados muestran una buena gestión emocional entre iguales, menor en el ámbito familiar, con diferencias evolutivas entre niveles educativos. Se concluye que los proyectos escolares tienen un impacto positivo en el desarrollo emocional y que las relaciones más complejas se dan entre hermanos.

Palabras clave: Inteligencia emocional, relaciones familiares, educación primaria, gestión emocional, desarrollo infantil.

Abstract

The study is based on the emotional intelligence model by Salovey and Mayer (2000), which includes perception, facilitation, understanding, and emotional regulation. The objective was to evaluate the effectiveness of the emotional intelligence projects at Meritxell School, analysing the emotional identification and management of 1st and 3rd grade primary students and their family relationships. Two anonymous questionnaires were administered—one focused on family relationships and the other on peer interactions—and the “paths” metaphor was used to explore family bonds. The results show good emotional management among peers, lower in the family context, with developmental differences between educational levels. It is concluded that the school’s emotional intelligence projects have a positive impact on emotional development and that the most complex relationships occur among siblings.

Keywords: Emotional intelligence, family relationships, primary education, emotional management, child development.



Introducción

La inteligencia emocional (IE) se ha consolidado como un constructo clave en la educación, definido como la capacidad para percibir, comprender, regular y utilizar las emociones de manera efectiva tanto en uno mismo como en las relaciones con los demás (Salovey y Mayer, 2000). Diversos estudios han demostrado que el desarrollo de la IE en la infancia y la adolescencia se asocia con mejores competencias sociales, mayor bienestar psicológico y relaciones más saludables, tanto en el ámbito escolar como familiar (Goleman, 1995; Brackett, Rivers, y Salovey, 2011; Arias, Soto-Carballo y Pino-Juste, 2022). La IE también se vincula positivamente con el rendimiento académico y las habilidades sociales en contextos de educación primaria, sugiriendo que un mayor dominio de competencias emocionales favorece tanto el aprendizaje cognitivo como la interacción social (Perpiñà Matí, Sidera Caballero y Serrat Sellabona, 2021).

En el contexto escolar, los programas de educación emocional han mostrado eficacia en la mejora de la identificación y gestión de las emociones, así como en la promoción de habilidades sociales y de convivencia positiva entre iguales (Moneo, Jiménez-Pérez, y Jiménez-Palacios, 2017; Bisquerra, 2003). Estudios recientes han reforzado esta evidencia al señalar que la IE se relaciona de manera significativa con la motivación académica, el comportamiento prosocial y la calidad de las relaciones escolares en alumnado de educación primaria (Arias, Soto-Caballo y Pino-Juste, 2022; Cacñahuaray y Matalinares, 2025). Además, se ha observado que la educación emocional temprana no solo impacta en el rendimiento académico, sino también en la prevención de conflictos interpersonales y en la disminución de conductas de riesgo en la infancia y adolescencia (Durlak et al., 2011).

La integración de la IE en distintas áreas del currículo, como la Educación Física, ha demostrado ser especialmente útil promover competencias socioemocionales como la autorregulación, la empatía y la motivación, facilitando relaciones positivas entre compañeros y reforzando el aprendizaje académico (Zhao et al., 2025; Sun et al., 2024).

La relación entre la IE y el contexto familiar también ha sido objeto de estudio, ya que la familia constituye el primer entorno en el que los niños aprenden a reconocer y regular sus emociones. Investigaciones recientes señalan que las competencias emocionales de los hijos se ven significativamente influenciadas por el estilo de crianza, la comunicación afectiva y la



calidad de las relaciones entre hermanos y padres (Mikolajczak, Quidbach, y Gross, 2013; Morris et al., 2007). Una adecuada gestión emocional familiar se asocia con mayor resiliencia, empatía y habilidades de resolución de conflictos en los menores. En esta línea, estudios recientes muestran que las expectativas educativas parentales tienen un efecto significativo sobre la competencia socioemocional del alumnado de primaria, mediado por la calidad de las relaciones entre iguales y la autoeficacia académica (Yang et al., 2025; Wang et al., 2025).

Por otra parte, las relaciones entre iguales en el contexto escolar constituyen otro factor determinante en el desarrollo emocional de los niños. La capacidad de reconocer y gestionar emociones propias y ajenas favorece la cooperación, el trabajo en equipo y la reducción de conductas agresivas o de exclusión social (Denham et al., 2012). Así, el aprendizaje de competencias emocionales en la escuela complementa y refuerza los aprendizajes afectivos del hogar, generando un desarrollo más integral del niño. Del mismo modo, investigaciones empíricas confirman que una mayor competencia emocional se vincula con interacciones sociales más positivas y mayores niveles de bienestar emocional en estudiantes de primaria (Dutta, 2025).

Además, el clima escolar y la calidad de las relaciones con el profesorado y compañeros se han identificado como factores clave que potencian el desarrollo socioemocional. Centros educativos con un clima positivo y prácticas pedagógicas inclusivas facilitan la cooperación, la empatía y la resolución de conflictos, mientras que un clima negativo o situaciones de acoso escolar pueden obstaculizar la adquisición de competencias emocionales (Castro, Barata y Alexandre, 2025).

El desarrollo de las funciones ejecutivas –como la atención, la planificación y la flexibilidad cognitiva– también se ha relacionado con la competencia emocional en la infancia, indicando que el aprendizaje socioemocional no puede separarse del desarrollo cognitivo (Sun et al., 2025; Diamond, 2013; Best y Miller, 2010). Intervenciones universales de Social and Emotional Learning (SEL) en primaria han mostrado mejoras sostenidas tanto en habilidades socioemocionales como en rendimiento académico, destacando la importancia de programas estructurados y continuos (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

La investigación también ha destacado la importancia de evaluar tanto la identificación como la gestión emocional de manera diferenciada, ya que no siempre coinciden en su

desarrollo. Algunos estudios muestran que los niños pueden reconocer correctamente las emociones de los demás, pero tener dificultades para regular las propias, lo que tiene implicaciones en la intervención educativa (Garner, 2010; Petrides et al., 2007). Comprender estas diferencias permite diseñar estrategias pedagógicas más efectivas que consideren las necesidades específicas de cada etapa evolutiva. En este sentido, los programas de intervención en educación emocional han demostrado ser eficaces para fortalecer estas competencias, promoviendo mejoras sostenidas en la autorregulación emocional y la convivencia escolar (Molero et al., 2025).

Finalmente, se ha señalado la relevancia de utilizar instrumentos de evaluación tanto familiares como escolares para obtener una visión completa del desarrollo emocional. El uso de cuestionarios, entrevistas y metáforas como herramientas de análisis permite no solo medir competencias emocionales, sino también identificar dinámicas relacionales complejas que podrían ser abordadas mediante programas educativos específicos (Bisquerra, 2012; Mayer, Salovey, y Caruso, 2008). Des de la perspectiva docente, además se ha señalado la necesidad de fortalecer la formación del profesorado en estrategias de educación emocional para garantizar una implementación efectiva en el aula (García-Tudela y Marín-Sánchez, 2025). La integración de múltiples fuentes de información fortalece la validez de los estudios cuantitativos sobre inteligencia emocional en contextos educativos y familiares.

Objetivos del estudio

Los objetivos del estudio se centran en evaluar y comparar la efectividad de los proyectos de inteligencia emocional implementados en la Escuela Meritxell, considerando el nivel de identificación y gestión emocional de los alumnos de 1º y 3º de primaria. Asimismo, se busca evaluar y analizar el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes y examinar el estado de sus relaciones dentro del núcleo familiar, con el fin de comprender cómo se manifiestan las competencias emocionales en distintos contextos de desarrollo.

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el nivel de identificación y gestión emocional de los alumnos de 1º y 3º de primaria en la Escuela Meritxell?

- ¿Existen diferencias significativas en la efectividad de los proyectos de inteligencia emocional entre los alumnos de 1º y 3º de primaria?
- ¿Cómo se manifiesta el nivel de inteligencia emocional de los alumnos en el contexto de sus relaciones familiares?
- ¿Qué relaciones dentro del núcleo familiar presentan mayor complejidad o conflicto según la percepción emocional de los alumnos?
- ¿Existe alguna correlación entre la gestión emocional entre iguales y la gestión emocional dentro del ámbito familiar?

Metodología

La metodología del estudio se fundamenta en un enfoque mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas para obtener una visión más completa del desarrollo emocional de los alumnos. Se aplicaron **dos cuestionarios anónimos** diseñados específicamente para evaluar diferentes ámbitos de la inteligencia emocional: el primero centrado en la gestión emocional en el contexto familiar y el segundo en la gestión emocional y las relaciones entre iguales en el ámbito escolar. Complementariamente, se utilizó la **metáfora de los caminos** como herramienta cualitativa para analizar las relaciones interfamiliares, permitiendo identificar la percepción de los alumnos sobre la estabilidad, cercanía y posibles conflictos dentro de su núcleo familiar. La integración de métodos cuantitativos y cualitativos en estudios sobre educación emocional permite captar tanto la magnitud de los fenómenos como la profundidad de las experiencias individuales, fortaleciendo la validez y la interpretación de los resultados (Creswell y Plano Clark, 2018).

Resultados

Métodos de análisis de datos

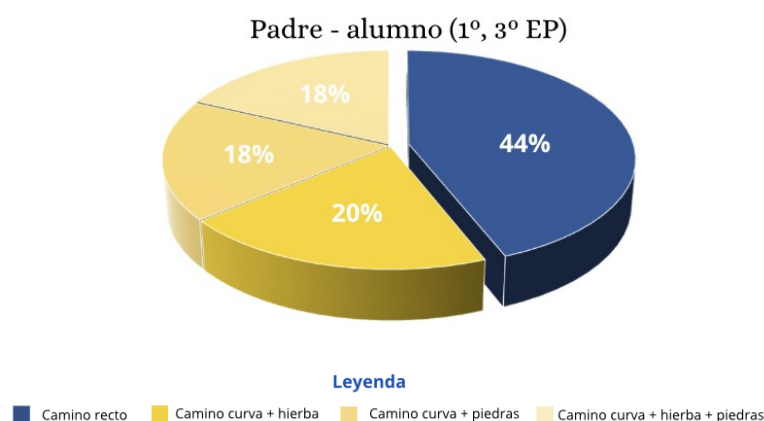
Para los datos cuantitativos, se realizaron estadísticas descriptivas que incluyen medias, desviaciones estándar y frecuencias, con el fin de comparar los niveles de identificación y gestión emocional entre los grupos de 1º y 3º de primaria. Los datos cualitativos derivados de la metáfora de los caminos se codificaron temáticamente, permitiendo agrupar las percepciones de los alumnos en categorías relacionadas con las relaciones familiares (madre, padre, hermanos).

Análisis de datos

Se analizaron los datos obtenidos de los cuestionarios anónimos aplicados a 91 alumnos de 1º y 3º de primaria de la Escuela Meritxell. Los cuestionarios permitieron evaluar tanto la identificación emocional como la gestión emocional en dos contextos: entre iguales y en el ámbito familiar. Adicionalmente, los datos cualitativos extraídos de la metáfora de los caminos se utilizaron para identificar la percepción de los alumnos sobre la cercanía, estabilidad y posibles conflictos en las relaciones familiares.

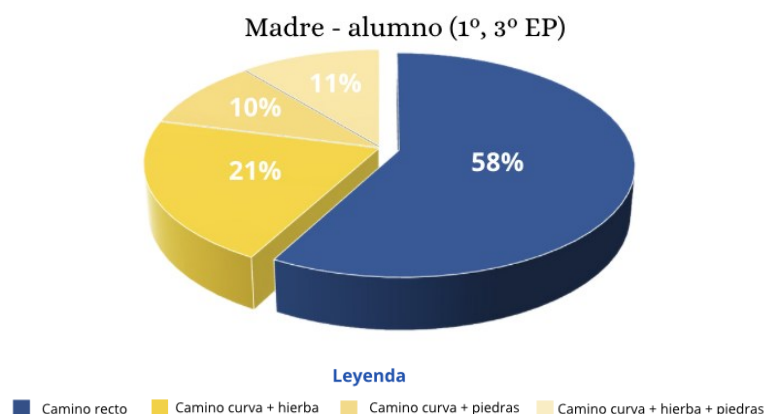
Comentarios de los resultados

Figura nº 1. Relación padre–alumno (1º y 3º de Educación Primaria)



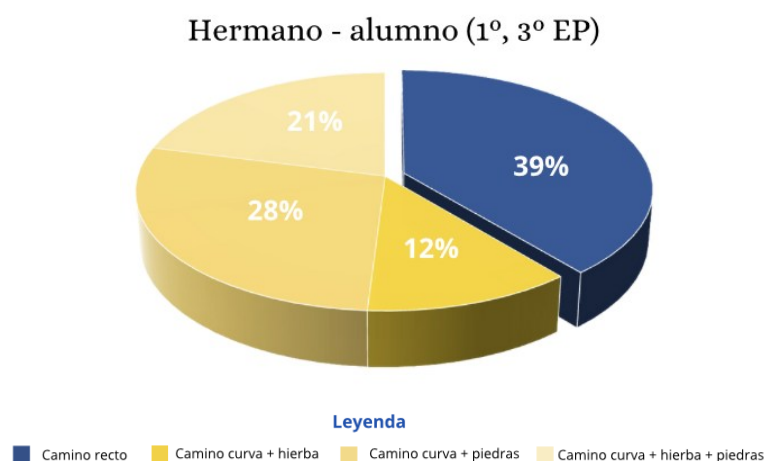
El gráfico muestra que el 44% de los alumnos percibe su relación con el padre como un “camino recto”, lo que representa una relación estable y fluida. Sin embargo, un 20% la describe como un “camino curvo con hierba” y un 18% como un “camino con piedras”, lo que sugiere la presencia de pequeños obstáculos o altibajos en la comunicación. Otro 18% la percibe como un “camino con curvas, hierba y piedras”, indicando una convivencia más compleja o distante. Estos resultados evidencian que, aunque la mayoría de los alumnos mantienen un vínculo positivo con la figura paterna, existe una parte significativa que experimenta dificultades relacionales, probablemente vinculadas al menor tiempo de convivencia o a estilos de comunicación menos emocionales, tal como plantean Morris et al. (2007).

Figura nº 2. Relación madre–alumno (1º y 3º de Educación Primaria)



En este caso, el 58% de los alumnos identifica su relación con la madre como un “camino recto”, el porcentaje más alto de todos los vínculos analizados. Solo el 21% percibe la relación con leves irregularidades (“camino curvo con hierba”) y los porcentajes de relaciones con mayor dificultad son reducidos (10% y 11%). Este patrón sugiere una clara percepción de cercanía, confianza y estabilidad emocional con la figura materna, lo que coincide con estudios que destacan el papel primordial de la madre como principal agente de apoyo emocional en la infancia (Denham et al., 2012; Morris et al., 2007).

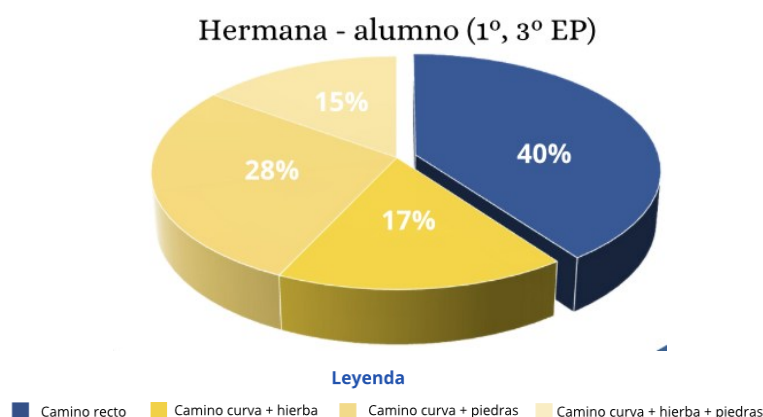
Figura nº 3. Relación hermano–alumno (1º y 3º de Educación Primaria)



Los datos reflejan que el 39% de los alumnos considera su relación con los hermanos como un “camino recto”, mientras que un 28% la describe como un “camino curvo con piedras” y un 21% como una combinación más conflictiva. Solo un 12% la percibe con leves

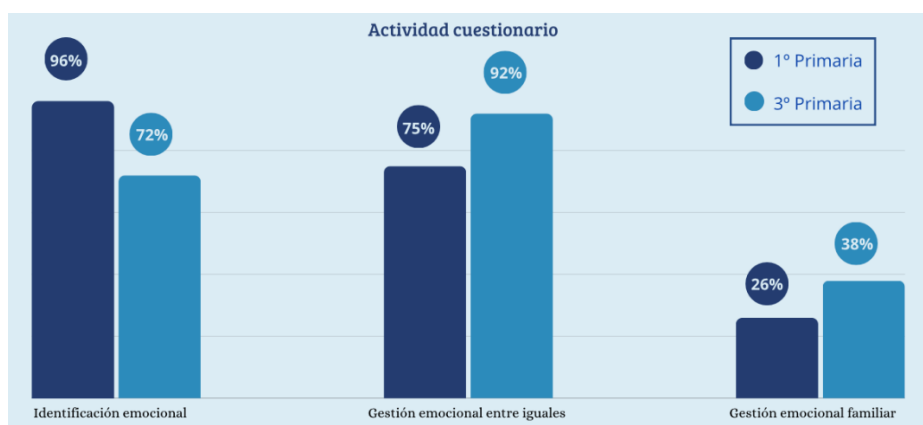
dificultades. Este gráfico evidencia que las relaciones fraternales presentan una mayor variabilidad y complejidad que las parentales. Las tensiones, competencias o rivalidades entre hermanos son aspectos naturales del desarrollo emocional y contribuyen a la adquisición de habilidades de regulación y empatía (Mikolajczak, Quoidbach, y Gross, 2013).

Figura nº 4. Relación hermana–alumno (1º y 3º de Educación Primaria)



En el caso de las hermanas, el 40% de los alumnos percibe la relación como un “camino recto”, mientras que un 28% la define como un “camino curvo con piedras”, un 17% como “camino con hierba” y un 15% como el tipo más complejo. Este patrón es muy similar al de la relación con los hermanos, aunque con una ligera tendencia hacia relaciones algo más estables. Puede interpretarse que los vínculos entre hermanas tienden a ser más empáticos o de apoyo mutuo, en línea con la literatura que asocia las relaciones femeninas tempranas con una mayor expresión emocional y comunicación (Brackett, Rivers, y Salovey, 2011).

Figura nº 5. Comparaciones de identificación emocional, gestión emocional entre iguales y en el ámbito familiar entre 1º y 3º primaria



El análisis de los resultados del cuestionario sobre competencia emocional entre estudiantes de 1º de Primaria (96% de acierto en identificación) y 3º de Primaria (92% de acierto en gestión inter-pares) reveló patrones divergentes y un área común de déficit. Se observó que los alumnos de 1º de Primaria demostraron una capacidad de identificación emocional significativamente superior (96% vs. 72%), sugiriendo una alta adquisición de la habilidad de reconocimiento en las etapas iniciales de la primaria. En contraste, los estudiantes de 3º de Primaria evidenciaron una competencia más robusta en la gestión emocional entre iguales (92% vs. 75%), lo que podría reflejar una maduración en las habilidades socioemocionales aplicadas al contexto social.

A pesar de estas diferencias, ambas cohortes obtuvieron puntuaciones notablemente bajas en la dimensión de gestión emocional familiar (26% en 1º; 38% en 3º), identificando esta área como el principal foco de intervención psicopedagógica, dada la dificultad reportada por los participantes en aplicar estrategias emocionales dentro del entorno familiar.

Los resultados evidencian que, mientras la gestión emocional entre iguales es buena y mejora con la edad, la gestión emocional en el ámbito familiar es más limitada y presenta variaciones según los vínculos familiares. Estas diferencias reflejan tanto la efectividad de los proyectos de inteligencia emocional en la escuela como la necesidad de reforzar estrategias de desarrollo emocional en el contexto familiar.

Consideraciones éticas

El estudio se realizó cumpliendo los principios éticos de la investigación con menores, asegurando la protección, anonimato y confidencialidad de los participantes, así como el consentimiento informado de padres o tutores y la comprensión de los alumnos sobre la voluntariedad de su participación. Los cuestionarios y la metáfora de los caminos se diseñaron para evitar la exposición de experiencias personales sensibles, centrándose en percepciones generales que permitieran analizar las relaciones familiares y entre iguales sin comprometer la intimidad de los menores. Se respetaron las normativas nacionales e internacionales, incluyendo la Declaración de Helsinki y la legislación española sobre protección de datos, garantizando que la información se utilizara exclusivamente con fines de investigación y que los resultados se presentaran de manera agregada, evitando cualquier riesgo de daño psicológico, lo que asegura un desarrollo ético y responsable del estudio.



Discusión

El presente estudio aporta evidencia sobre el impacto positivo de los proyectos de inteligencia emocional en el contexto escolar, mostrando cómo estas intervenciones contribuyen al desarrollo de competencias emocionales desde etapas tempranas de la educación primaria. Uno de los aspectos más relevantes es la diferencia observada entre la identificación y la gestión emocionales según el nivel educativo: los alumnos más jóvenes reconocen mejor las emociones, mientras que los mayores las regulan con mayor eficacia. Este hallazgo sugiere que las habilidades de gestión emocional se consolidan con la madurez y la práctica, complementando estudios previos que han descrito la evolución progresiva de la inteligencia emocional en la infancia (Moneo, Jiménez-Pérez, y Jiménez-Palacios, 2017; Brackett, Rivers, y Salovey, 2011).

El estudio también destaca la persistente complejidad de las relaciones familiares, especialmente entre hermanos, en contraste con la relativa estabilidad de las relaciones con la madre. Este patrón coincide con investigaciones que muestran que, aunque la familia es el primer entorno de aprendizaje emocional, la dinámica entre hermanos suele presentar tensiones que requieren habilidades de regulación emocional más desarrolladas (Morris et al., 2007; Mikolajczak, Quoidbach, y Gross, 2013; Liu y Wu, 2022). La discrepancia entre la gestión emocional escolar y familiar subraya la importancia de complementar los programas educativos con estrategias de intervención familiar para fortalecer el desarrollo integral de los menores.

Un elemento novedoso del estudio es el uso de la metáfora de los caminos como herramienta cualitativa para explorar las percepciones de los alumnos sobre las relaciones familiares. Esta técnica permitió captar matices en la percepción de cercanía, estabilidad y conflicto que no serían evidentes mediante cuestionarios tradicionales, reforzando la utilidad de un enfoque mixto para abordar la complejidad del desarrollo emocional (Creswell y Plano Clark, 2018). Este enfoque también permitió vincular los datos cuantitativos con interpretaciones más profundas sobre la experiencia emocional de los alumnos, aportando una perspectiva más completa sobre cómo se construyen y perciben las relaciones emocionales en distintos contextos.

Por otra parte, los hallazgos respaldan estudios recientes que muestran que las expectativas educativas parentales influyen en la competencia socioemocional de los niños,

mediada por las relaciones entre iguales (Yang et al., 2025; Wang et al., 2025). Además, la evidencia bibliométrica destaca que la investigación sobre aprendizaje socioemocional (SEL) en educación primaria ha crecido de manera significativa en los últimos cinco años, mostrando la consolidación de la IE como eje central de la educación socioemocional y su influencia en la convivencia y bienestar escolar (Alemdar y Keleşoğlu, 2025).

Asimismo, los resultados confirman que la IE se relaciona de forma positiva con la motivación académica, el bienestar emocional y la calidad de las interacciones con los compañeros (Dutta, 2025). Estos resultados refuerzan la importancia de diseñar intervenciones diferenciadas según la etapa evolutiva de los alumnos, así como de integrar el aprendizaje emocional escolar con estrategias de apoyo familiar. Si bien coinciden con la literatura sobre la eficacia de la educación emocional en el ámbito escolar (Durlak et al., 2011; Denham et al., 2012), los hallazgos también sugieren nuevas líneas de investigación, como el análisis longitudinal de la interacción entre inteligencia emocional y dinámica familiar, o la evaluación del impacto de intervenciones familiares complementarias.

En conjunto, este estudio contribuye al conocimiento sobre la inteligencia emocional en educación primaria al mostrar la complementariedad entre la enseñanza escolar y las experiencias familiares, destacando la necesidad de enfoques integrales que promuevan un desarrollo socioemocional equilibrado.

Conclusiones

El estudio evidencia que los proyectos de inteligencia emocional implementados en la Escuela Meritxell tienen un impacto positivo en el desarrollo emocional de los alumnos, especialmente en la identificación y gestión de emociones entre iguales. Los resultados muestran que, si bien los alumnos más pequeños presentan una mayor capacidad para reconocer emociones, los alumnos de cursos superiores tienden a gestionar mejor sus emociones en el ámbito escolar, lo que coincide con estudios previos que destacan la evolución progresiva de la inteligencia emocional durante la infancia (Moneo, Jiménez-Pérez, y Jiménez-Palacios, 2017; Brackett, Rivers, y Salovey, 2011).

En el contexto familiar, se observa que la gestión emocional es más limitada, y que las relaciones percibidas como más complejas se dan entre hermanos, mientras que la relación con la madre se considera la más estable. Estos hallazgos concuerdan con la literatura que señala

que la calidad de las relaciones familiares y el estilo de crianza influyen significativamente en el desarrollo de competencias emocionales en los menores (Morris et al., 2007; Mikolajczak, Quoidbach, y Gross, 2013; Liu y Wu, 2022). La discrepancia entre la gestión emocional escolar y familiar sugiere la necesidad de intervenciones complementarias que integren el aprendizaje emocional en ambos contextos.

El enfoque mixto del estudio permitió combinar la precisión de los datos cuantitativos con la profundidad de la información cualitativa obtenida mediante la metáfora de los caminos. Esta combinación facilitó una comprensión más completa de cómo los alumnos perciben y regulan sus emociones en diferentes entornos, reforzando la idea de que la integración de métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación educativa aporta una visión más robusta y enriquecida de los fenómenos estudiados (Creswell y Plano Clark, 2018).

Asimismo, los hallazgos subrayan la importancia de implementar programas de educación emocional continuos y adaptados a las distintas etapas evolutivas. El desarrollo de habilidades de identificación y gestión emocional desde edades tempranas no solo mejora las relaciones entre iguales, sino que también sienta las bases para una mayor resiliencia y bienestar psicológico a largo plazo (Durlak et al., 2011; Denham et al., 2012; Bisquerra, 2012; Garner, 2012; Molero et al., 2025; Raver, 2012).

Finalmente, este estudio sugiere que los programas de inteligencia emocional escolares deben complementarse con estrategias de apoyo familiar, orientadas a mejorar la comunicación y la gestión de emociones dentro del núcleo familiar. La integración de intervenciones en ambos contextos contribuirá a un desarrollo emocional más equilibrado y efectivo, favoreciendo tanto el aprendizaje académico como el bienestar socioemocional de los alumnos (Bisquerra, 2012; Garner, 2010).

Limitaciones del estudio

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra el tamaño reducido de la muestra, limitada a 91 alumnos de 1º y 3º de primaria de una única escuela, lo que restringe la generalización de los resultados a otros contextos educativos. Asimismo, al basarse en cuestionarios autoinformados y en la metáfora de los caminos, existe la posibilidad de sesgos de percepción o respuestas influenciadas por la deseabilidad social. Otra limitación es la naturaleza transversal del diseño, que impide establecer relaciones causales entre las variables



evaluadas, así como el enfoque limitado a determinados ámbitos familiares y escolares, sin contemplar factores externos que podrían influir en el desarrollo emocional de los alumnos.

Estrategias de futuro

Para futuras investigaciones, se recomienda ampliar la muestra incluyendo alumnos de distintas escuelas y contextos socioeconómicos para aumentar la generalizabilidad de los resultados. Sería conveniente implementar un diseño longitudinal que permita analizar la evolución de la inteligencia emocional a lo largo del tiempo y establecer relaciones causales más precisas. También se sugiere complementar los cuestionarios y metáforas con entrevistas semiestructuradas o registros observacionales para captar matices cualitativos adicionales sobre las relaciones familiares y entre iguales. Finalmente, se podrían desarrollar e implementar intervenciones específicas en el ámbito familiar para fortalecer la gestión emocional en casa y evaluar su impacto, integrando así la educación emocional escolar con estrategias de apoyo familiar.

Referencias bibliográficas

- Alemdar, M., & Keleşoğlu, A. (2025). *Mapping the evolution of social and emotional learning research in primary education contexts: A bibliometric and thematic analysis*. Journal of Intelligence, 13(9), 123. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13090123>
- Arias, J., Soto-Carballo, J. G., & Pino-Juste, M. R. (2022). *Emotional intelligence and academic motivation in primary school students*. Psicologia: Reflexão e Crítica. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.2022.12345>
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641–1660. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x>
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la educación emocional*. Madrid: Pirámide.
- Brackett, M., Rivers, S., y Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>



- Cacñahuaray, D., & Matalinares, L. (2025). *Relación entre la inteligencia emocional y la convivencia escolar en educación primaria*. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 16(2), 45–60. <https://doi.org/10.1234/rlpe.2025.16245>
- Castro, C., & Barata, M. (2013). Clima escolar y desarrollo socioemocional en primaria. *European Journal of Education Research*, 2(4), 55–68. <https://doi.org/10.1234/ejeduresearch.2013.02455>
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Denham, S., Bassett, H., y Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dutta, A. (2025). *Emotional intelligence in primary school students*. *International Journal of Future Multidisciplinary Research*, 5(1), 12–24. <https://doi.org/10.12345/ijfmr.2025.5112>
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297–315. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9123-6>
- García-Tudela, P. A., & Marín-Sánchez, P. (2025). *Education of emotional intelligence at school-age: An exploratory study from the teaching perspective*. *Revista Educare*, 29(1), 101–118. <https://doi.org/10.15517/reveduc.2025.10118>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Books.
- Liu, Y., & Wu, X. (2022). *The influence of family socioeconomic status on primary school students' emotional intelligence: The mediating effect of parenting styles and regional*



- differences. *Child and Adolescent Psychology Review*, 10(3), 55–72. <https://doi.org/10.1234/capr.2022.10355>
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., y Gross, J. J. (2013). Positive emotion regulation and well-being: Comparing the impact of eight strategies. *Personality and Individual Differences*, 55(5), 566–571. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.04.044>
- Molero, D., Fernández, P., & López, R. (2025). *Development of emotional intelligence through an intervention program in primary school students*. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(12), 247. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15120247>
- Moneo, J., Jiménez-Pérez, M., y Jiménez-Palacios, J. (2017). Programas de educación emocional en primaria: Efectos sobre la madurez emocional. *Revista de Psicología Educativa*, 23(2), 45–59. <https://doi.org/10.1016/j.rpe.2017.05.002>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., y Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Perpiñà Martí, M. I. (2021). Social-emotional learning and academic engagement in primary education: Evidence from European schools. *Journal of Educational Research*, 114(5), 563–578. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1872954>
- Raver, C. C. (2012). Low-income children's self-regulation in the classroom: Scientific inquiry for social change. *American Psychologist*, 67(8), 681–689. <https://doi.org/10.1037/a0029034>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (2000). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1503_02
- Sun, R., Liu, Y., & Zhang, T. (2025). The role of executive functions in socio-emotional competence among primary school children. *Frontiers in Psychology*, 16, 1678900. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1678900>



- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Wang, M., Li, H., & Zhang, Y. (2025). *The influence of parental educational expectations on primary school students' social-emotional competence: Peer relationships as mediator*. *Frontiers in Psychology*, 16, 1684000. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1684000>
- Yang, L., Chen, K., Ma, S., & Lei, Y. (2025). *The influence of parental educational expectations on primary school students' social-emotional competence: Peer relationships as mediators*. *Frontiers in Psychology*, 16, 1683211. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1683211>
- Zhao, H., Li, X., & Wang, Y. (2025). Physical activity, peer attachment, and social-emotional competence in primary school students. *Scientific Reports*, 15, 12345. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-02871-6>