

EXPLORANDO LAS COMPETENCIAS  
SOCIOEMOCIONALES EN  
LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA:  
APLICACIÓN EN LAS AULAS DE LA ESCALA  
DE EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

---

DAVID DOMÍNGUEZ PÉREZ

*Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)*

COVADONGA RUIZ DE MIGUEL

*Universidad Complutense de Madrid (UCM)*

## 1. INTRODUCCIÓN

La dimensión orientadora y formativa de la Educación tiene como meta el desarrollo global de los alumnos. El desarrollo global comprende tanto la dimensión académica, intelectual o cognoscitiva como el desarrollo de las dimensiones personales relacionadas con lo emocional y afectivo, con las actitudes hacia los demás y hacia la comunidad, con las relaciones sociales y la toma de decisiones, entre otras. En la actualidad, se pide al profesorado que, además de enseñar conocimientos vinculados propiamente con las áreas o materias disciplinares, desarrollen en sus educandos la dimensión socioemocional ya que distintas publicaciones han manifestado los beneficios de la intervención educativa en este ámbito (Aguilera y Bolgen, 2021; Bisquerra, 2016; Ibarrola, 2020 y Pérez-Escoda, 2022; Piñeiro, Martí y González, 2022).

Las intervenciones educativas en el ámbito emocional, al igual que en otros, precisan de una programación y planificación de las acciones que se desean llevar. Toda acción educativa programada necesita de una evaluación previa que permita a los educadores conocer las necesidades que presentan los alumnos con el fin de guiar los contenidos y las estrategias más adecuadas para estas intervenciones. En esta investigación se han

evaluado las competencias socio-emocionales de niños y adolescentes con la finalidad de conocer su nivel previo antes de la implementación de acciones y programas de desarrollo de la inteligencia emocional.

Los programas o acciones con la finalidad de desarrollar la inteligencia emocional deben perseguir unos objetivos, tener unos contenidos que abordar, así como un sistema de evaluación. Este trabajo se inserta dentro de la evaluación de la Inteligencia Emocional (en adelante IE) y concretamente de la evaluación inicial que sirve para conocer el nivel de partida, así como las necesidades socioemocionales que presentan los estudiantes. Se pueden constatar las dificultades, carencias y escasos conocimientos que gran número de docentes poseen con el ámbito socioemocional y concretamente en su evaluación (Mora, Martínez-Otero y Santander, 2022; Salazar-Gómez y Tobón, 2018).

### 1.1. CONCEPCIÓN DE LA INTELIGENCIA

La concepción de la inteligencia es dinámica y así lo han demostrado los distintos enfoques que la han estudiado. El enfoque psicométrico ha considerado que la inteligencia tiene una naturaleza biológica y es un constructo susceptible de ser medido (Morris y Maisto, 2018). En el enfoque cognitivo, dentro del paradigma del procesamiento de la información, destacan las aportaciones de Guilford (1967) y Sternberg (1987) para los que es posible mejorar la inteligencia. El enfoque de las inteligencias múltiples, liderado por Gardner (1983, 1996, 1999, 2005), quien sostiene que existen distintas inteligencias que pueden ser estudiadas y estimuladas de forma independiente. También dentro de este enfoque destaca Sternberg (1988, 1990, 1997, 2002) con su teoría triárquica, donde propone tres tipos de inteligencia: *analítica*, definida como la capacidad para resolver problemas académicos, siendo el conjunto de capacidades evaluadas a través de los test de inteligencia que presentan problemas definidos con una única solución; *práctica*, como la capacidad para resolver problemas de la vida cotidiana y por último, la *inteligencia creativa* como la capacidad para adaptarnos a situaciones nuevas.

Ambos enfoques (inteligencias múltiples y teoría triárquica) se sitúan en momentos históricos distintos, esto explica que mantengan distintas

posiciones en torno a la concepción de la inteligencia, por lo que pueden considerarse complementarios (Carbajo, 2011).

## 1.2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Las propuestas de estos enfoques anteriores dieron pie a las críticas realizadas por Salovey y Mayer (1990) al considerar que no habían tenido en cuenta el aspecto emocional en la concepción de la inteligencia. Estos autores son considerados los padres de la inteligencia emocional definiéndola como la habilidad que permite percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Salovey y Mayer, 1993).

Distintos estudios han propuesto modelos explicativos sobre los componentes de la IE, destacando una clasificación clásica: modelos de habilidades (Salovey y Mayer, 1990; Salovey, Mayer y Caruso, 1997) y los modelos mixtos (Goleman, 1995, 2001; Bar-On, 2006 y Petrides y Furnham, 2001).

El modelo de habilidades de Salovey y Mayer (1990) y Salovey, Mayer y Caruso (1997) concibe la IE en términos de habilidades en el procesamiento de la información emocional. El modelo se representa a través de cuatro niveles jerárquicos o ramas, siendo el nivel más básico la habilidad de percibir y expresar emociones hasta el nivel superior que se corresponde con la regulación consciente y reflexiva de las emociones. El segundo tipo, los modelos mixtos la entienden como un conjunto de rasgos estables de personalidad, de competencias socioemocionales, de aspectos motivacionales y de diversas habilidades cognitivas (Goleman, 1995, 2001, 2022; Bar-On, 2006, 2022; Petrides y Furnham, 2000, 2001, 2006 y Furnham, 2018).

En cuanto a la medida de la IE, existen distintos procedimientos e instrumentos, destacando cuestionarios y escalas autoinformadas, medidas de ejecución o habilidad formadas por distintas tareas de índole emocional que el sujeto evaluado debe resolver individualmente y por último la evaluación a través de evaluadores externos. Bisquerra (2021)

afirma que, aunque ningún instrumento o procedimiento de evaluación de la IE tenga plena aceptación por parte de la comunidad científica, las pruebas de ejecución son las que gozan de mayor aceptación, pero su puesta en práctica presenta grandes inconvenientes como su extensión, coste económico y problemas relacionados con la fatiga y el cansancio de los evaluados. Por ello, en esta investigación hemos utilizado una escala de evaluación de la IE en contextos educativos ya que la finalidad ha sido ser aplicada en las aulas por r el profesorado y en especial por los tutores, para orientar las acciones llevadas a cabo en el desarrollo de la educación emocional.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación es conocer el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes de 5º de Primaria a 2º de ESO a través del instrumento de cribado Escala de Evaluación de la Inteligencia Emocional (EEIE) (Domínguez, 2017).

Los objetivos específicos han sido:

- Describir las competencias socioemocionales que presentan estos alumnos.
- Comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función de distintas variables de clasificación: sexo, edad, etapa educativa y la titularidad del centro.

Los resultados obtenidos facilitarán el establecimiento de pautas y orientaciones para una mejora de las propuestas de desarrollo de competencias emocionales en la etapa obligatoria de la escolaridad.

## 3. METODOLOGÍA

La metodología seguida está enmarcada en el enfoque cuantitativo basado en la aplicación de una escala de evaluación que se aplicó de forma colectiva por parte de los tutores a estudiantes desde 5º de Primaria hasta 2º de ESO de la Comunidad Autónoma de Madrid (España), durante el curso 2022-2023.

### 3.1. INSTRUMENTO

El instrumento utilizado ha sido la Escala de Evaluación de la IE en contextos educativos (Domínguez, 2017) que presenta buena fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach de 0.85) y permite su aplicación de forma colectiva y en formato digital.

La escala se basa en las propuestas desarrolladas por Salovey y Mayer (1990, 1997), Goleman (1995, 1998, 2001 y 2022) y en el modelo competencial de Bisquerra (2009 y 2019). Es un modelo de evaluación en base a aspectos internos o endógenos y a aspectos externos o exógenos de la persona. Los aspectos exógenos son aquellas capacidades, habilidades o destrezas generadas a partir de la adaptación de la persona al entorno más cercano que se ponen en práctica en relación con sus iguales. Este conjunto de capacidades, habilidades o destrezas forman la competencia inter-emocional. Por consiguiente, los aspectos endógenos vienen representados por aquellas habilidades o destrezas idiosincrásicas del individuo en relación con su persona. Estas habilidades o destrezas forman la competencia intra-emocional. Entendiendo la competencia como la capacidad efectiva para llevar a cabo de manera exitosa el control emocional. A su vez ambas competencias están estructuradas en habilidades de reconocimiento emocional (aquellas consistentes en tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás) y en habilidades de regulación emocional (consistentes en el manejo de las emociones de forma apropiada, suponen tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento).

El instrumento está compuesto por 62 ítems de escala Likert de 5 puntos, agrupados en 9 competencias socioemocionales: autoconciencia emocional (AE), autoconcepto (AC), autocontrol (AT), asertividad (AS), empatía (E), comunicación (C), trabajo en equipo (TE), gestión de problemas (GP) y liderazgo (L).

La puntuación en el instrumento se toma como variable dependiente, y además se ha recogido información sobre otras variables sociodemográficas (sexo, edad, etapa educativa y la titularidad del centro), que la literatura ha relacionado con la IE

### 3.2. PROTOCOLO ÉTICO Y PROCEDIMIENTO

Se siguió un procedimiento ético durante toda la investigación, tanto en la recogida de datos como en su tratamiento. Se siguió un estricto protocolo en que participaron diferentes comisiones e investigadores tanto de la Facultad de Ciencias de la Salud y Educación la UDIMA como de la Facultad de Educación de la UCM para velar por una investigación de calidad ética. Los datos fueron analizados mediante los programas Excel y SPSS. Las características de los datos y las variables permiten la aplicación de pruebas paramétricas, t de Student y ANOVA.

### 3.3. MUESTRA

El instrumento se aplicó de forma colectiva en 7 centros educativos de la Comunidad de Madrid. La muestra está compuesta por 915 sujetos, de los cuales el 51,6 % son mujeres y el 48,8 % hombres. Respecto de la titularidad de ellos centros, el 63% son privados, el 27% son públicos, y el 10% restante concertados.

En cuanto a la etapa educativa, el 65 % de la muestra cursa Educación Primaria y el 35 % Educación Secundaria Obligatoria. La estructura familiar más habitual encontrada es la familia nuclear formada por progenitores y hermanos en el 64,5 %, y sin hermanos en el 18 %. Con relación a la edad en la que comenzaron la escolarización, el 62 % lo han hecho antes de los 3 años y el 34 % comenzó a los 3 años. Respecto al lugar de nacimiento del alumno y sus progenitores, la mayoría de la muestra ha nacido en España (86%).

## 4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Analizando la muestra en su conjunto el cálculo de la puntuación de cada estudiante en la EEIE manifiesta que el 16 % presentan un nivel bajo de IE, un 64 % posee un nivel medio bajo, un 16 % un nivel medio alto y aproximadamente el 4 % presentan nivel alto de IE.

Se ha realizado un análisis de resultados en función de distintas variables sociodemográficas: sexo, número de hermanos, estructura familiar,

lugar de nacimiento, edad de comienzo de la escolarización y tipo de centro educativo.

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las medias obtenidas en la escala en función de la etapa educativa. Como se observa en la tabla 1, el alumnado de Educación Primaria obtiene mejores resultados que los estudiantes de Educación Secundaria ( $185,57 > 182,91$ ).

**TABLA 1.** Estadísticos descriptivos y contraste para la variable etapa educativa

	N	Media	Desviación típ.
EP	555	185,57	17,067
ESO	308	182,91	15,925
t (2,247) p (,025)			

Fuente: elaboración propia

También se evidencian diferencias significativas en las medidas obtenidas en la escala en función de la variable sexo (tabla 2). Las alumnas obtienen puntuaciones superiores que los alumnos ( $187,44 > 181,64$ ).

**TABLA 2.** Estadísticos descriptivos y contraste para la variable sexo

	N	Media	Desviación típ.
Hombres	413	181,64	17,679
Mujeres	441	187,44	15,403
t (-5,123) p (,000)			

Fuente: elaboración propia

Para la variable titularidad del centro, el análisis de varianza manifiesta que hay diferencias significativas en las medias. Al realizar los contrastes posteriores de Tukey, no se encuentran diferencias entre las medias de los estudiantes de centros privados y concertados y sí encontramos diferencias estadísticamente significativas entre las medias de estos dos grupos y la media de los estudiantes de centros públicos.

Hemos considerado que la IE puede estar condicionada por el factor madurativo de los estudiantes asociado a los distintos niveles educativos, por ello se ha considerado oportuno realizar también análisis en

función de la etapa educativa. En la tabla 3, se muestran los contrastes de hipótesis para cada una de las variables en función de la etapa educativa. Para la etapa de Primaria, se han encontrado diferencias en la variable sexo, afirmamos que las estudiantes obtienen mayor puntuación en la EEIE que los estudiantes ( $188,43 > 182,42$ ). Ocurre igual con la variable titularidad del centro, los estudiantes de centros públicos obtienen mejor puntuación en la escala que los estudiantes de centros privados y concertados ( $188,25 > 182,72 > 181,78$ ). También podemos afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en la variable estructura familiar, los estudiantes con una estructura familiar configurada por madre, padre y hermanos obtienen puntuaciones más altas en la escala que aquellos sujetos que viven con sus progenitores sin tener hermanos o con otro tipo de estructura familiar.

**TABLA 3.** *Contraste de hipótesis para cada una de las variables de clasificación por etapa educativa*

	EP		ESO	
	Estadístico (p)	Diferencias	Estadístico (p)	Diferencias
Sexo	t = -4,198 (,000)	SI	t = -2,877 (,004)	SI
Lugar Nacimiento	t = ,022 (,982)	NO	t = 1,811 (,071)	NO
Titularidad del centro	F = 5,105 (,006)	SI	Solo hay sujetos en PRIVADO	
Hermanos	F = ,898 (,442)	NO	F = 2,907 (0,35)	SI
Estructura familiar	F = 5,877 (,003)	SI	F = 0,769 (,464)	NO
Edad a la que asiste al colegio	F = 1,460 (,213)	NO	F = 1,271 (,281)	NO

Fuente: elaboración propia

Para la etapa de ESO, hemos evidenciado diferencias estadísticamente significativas en la escala para la variable sexo ya que el valor p asociado al estadístico t es menor que 0,05. Las estudiantes obtienen resultados superiores en la escala que los estudiantes. En la variable número de hermanos, se evidencian diferencias significativas, afirmando que

aquellos sujetos que poseen tres o más hermanos obtienen mejores puntuaciones en la escala.

También se han realizado análisis de cada una de las competencias socioemocionales que evalúa la escala para cada una de las etapas educativas. En la tabla 4, se muestran los contrastes de hipótesis para cada una de las variables de clasificación para cada una de las competencias socioemocionales en la etapa de Primaria.

**TABLA 4.** *Contraste de hipótesis para cada una de las variables de clasificación para cada una de las competencias socioemocionales en la etapa de Primaria*

		AE	E	AC	AT	AS	C	TE	GP	L
Sexo	t	-2,979	-5,902	-1,677	-2,870	-1,588	1,760	-2,176	-,620	-2,321
	p	,003	,000	,094	,004	,113	,079	,030	,536	,021
Lugar Nacimiento	F	-,725	-,316	,286	-1,468	,693	1,032	,079	,266	1,287
	p	,469	,752	,775	,143	,489	,302	,937	,790	,199
Titularidad del centro	F	2,504	3,687	1,103	2,393	3,069	7,106	,623	1,974	9,197
	p	,083	,026	,332	,092	,047	,001	,537	,140	,000
Hermanos	F	1,209	1,806	,230	1,671	1,156	,186	,058	,390	1,334
	p	,306	,145	,876	,172	,326	,906	,982	,760	,263
Estructura familiar	F	2,681	1,260	5,017	1,914	3,077	2,343	1,925	3,162	1,023
	p	,069	,285	,007	,148	,047	,097	,147	,043	,360
Edad a la que asiste al colegio	F	1,877	,949	1,882	2,218	,226	1,421	2,479	2,325	,242
	p	,113	,435	,112	,066	,924	,226	,043	,055	,914

Fuente: elaboración propia

Existen diferencias significativas en la competencia autoconciencia emocional, las estudiantes obtienen mejor puntuación que los estudiantes. En la competencia empatía se evidencian también diferencias con relación a la titularidad del centro, los sujetos procedentes de centros públicos obtienen mejores resultados que aquellos procedentes de centros privados y concertados. Para la competencia autoconcepto, hemos encontrado diferencias con relación a la variable estructura familiar, los sujetos que conviven con progenitores y hermanos han obtenido mejores resultados. Para la competencia autocontrol, también se evidencian diferencias significativas en la variable sexo, las estudiantes obtienen puntuaciones superiores que los estudiantes. En la competencia

asertividad, encontramos diferencias en la variable tipo de centro educativo y estructura familiar. Los sujetos pertenecientes a centros públicos han obtenido mejores puntuaciones y los sujetos con estructura familiar compuesta por sus progenitores y hermanos también puntúan más alto en esta competencia. Para la competencia comunicación, se evidencian diferencias en la variable tipo de centro, los sujetos de centros públicos obtienen mejores resultados. Para la competencia trabajo en equipo, se han encontrado diferencias significativas en las variables sexo y edad a la que se comenzó la escolarización, las estudiantes obtienen puntuaciones más altas y también aquellos estudiantes que comenzaron su escolarización por primera vez en el primer curso de Primaria. Para la competencia gestión de problemas, se han encontrado diferencias significativas en función de la variable estructura familiar, aquellos sujetos que conviven con sus padres y hermanos, obtienen mejores resultados. Por último, para la competencia liderazgo, se evidencian diferencias en la variable sexo, las estudiantes obtienen mejores resultados que los estudiantes.

Para la etapa de Secundaria, como se observa en la tabla 5, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas para la competencia autoconciencia emocional. En la competencia empatía, las estudiantes obtienen mejor puntuación que los estudiantes y aquellos sujetos que poseen tres o más hermanos/as, también obtienen mejores puntuaciones en esta competencia. No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la competencia autoconcepto. Sí en la competencia autocontrol, las alumnas presentan puntuaciones superiores que los alumnos. Para la competencia asertividad, se evidencian diferencias en las variables lugar de nacimiento y número de hermanos. Los estudiantes nacidos en España obtienen mejores puntuaciones en esta competencia, al igual que aquellos que poseen 3 o más hermanos/as. Para la competencia comunicación, se hallan diferencias significativas en la variable número de hermanos/as, aquellos que tienen 3 o más, obtienen niveles más altos de esta competencia socioemocional. Para las competencias Trabajo en equipo, gestión de problemas y liderazgo, no se evidencian diferencias en nuestro estudio para la etapa de secundaria.

**TABLA 5.** Contraste de hipótesis para cada una de las variables de clasificación para cada una de las competencias socioemocionales en la etapa de Secundaria

		AE	E	AC	AT	AS	C	TE	GP	L
Sexo	t	-,112	-5,367	-,787	-2,432	-,876	,085	,085	-,419	,817
	p	,911	,000	,432	,016	,382	,932	,933	,675	,415
Lugar Nacimiento	F	1,328	,865	1,525	-1,196	2,401	1,508	,572	1,486	1,291
	p	,185	,387	,128	,232	,017	,133	,568	,138	,198
Titularidad del centro		No hay datos de centros públicos o concertados para la muestra de Secundaria								
Hermanos	F	1,131	3,158	,526	2,094	3,183	2,837	,180	,746	2,191
	p	,337	,025	,665	,101	,024	,038	,910	,526	,089
Estructura familiar	F	1,360	2,754	1,947	2,207	,626	,457	,089	,941	,356
	p	,258	,065	,144	,112	,535	,634	,915	,392	,701
Edad a la que asiste al colegio	F	,335	1,292	2,731	,151	,582	1,207	,409	2,660	,374
	p	,855	,273	,029	,963	,676	,308	,802	,033	,827

Fuente: elaboración propia

## 5. CONCLUSIONES

Aunque la muestra del estudio no ha sido aleatoria, el tamaño de esta (N = 915), ha permitido el uso de pruebas paramétricas, demostrando que existen diferencias significativas en el nivel de competencias socioemocionales globales en relación a la etapa educativa. Los estudiantes de Primaria obtienen puntuaciones más altas que los de ESO. Esta afirmación está en línea con lo manifestado por González y Molero (2022) pero contradice el estudio realizado por Levenson y Ruef (1997) que manifiesta que la IE aumenta con la edad. También se evidencian diferencias en las puntuaciones globales en función del sexo, las chicas obtienen mejores puntuaciones que los chicos. Esta idea coincide con otros estudios anteriores (Sánchez-Camacho y Grane, 2022; Gartzia, Aritzeta y Bardera, 2012; Aquino, 2003). Distintos estudios (Martínez, Pérez y Álvarez, 2007) señalan que la forma en la que los niños expresan sus emociones está determinada por lo que ven de los adultos que les rodean y concretamente con sus familiares. Siguiendo esta línea, nuestro estudio revela que aquellos sujetos con una estructura familiar estable formada por progenitores y hermanos, obtienen mejores

resultados globales en competencias emocionales que aquellos estudiantes que poseen una estructura familiar distinta.

La variable tipo de centro solo se relaciona con el nivel de IE en la etapa de Primaria, los estudiantes de centros públicos obtienen mejores resultados globales que aquellos de centros privados y concertados. Esta conclusión nos resulta sorprendente ya que otros recientes estudios han manifestado lo contrario (Villalobos y Riquelme, 2022), por lo que se abre aquí una posible línea de continuidad de este trabajo.

En la etapa de Primaria, cobra especial importancia la variable sexo en relación con las competencias socioemocionales: autoconciencia emocional, empatía, trabajo en equipo y liderazgo. Estudios ya mencionados anteriormente (Gartzia, Aritzeta, Bardera, 2012; Aquino, 2003) han postulado en la misma dirección que nuestro estudio. Estudios neurocientíficos evidencian que las causantes de la empatía son un tipo de neuronas denominadas neuronas espejo que desempeñan un papel clave en las habilidades sociales (Martín, 2023; Sanchez, 2022; Rizzolatti y Craighero, 2004) y más abundantes en mujeres que en hombres, pudiendo esto justificar que las estudiantes obtengan puntuaciones globales en la escala y específicamente en la competencia empatía superiores a los estudiantes.

Con el fin de mejorar, es fundamental comentar y reflexionar sobre las limitaciones encontradas en el estudio. Aunque el tamaño de la muestra es aceptable ( $N = 915$  sujetos), ampliándolo permitiría aumentar la potencia de los análisis descriptivos, ayudando a obtener estimaciones muestrales estables. El muestro utilizado (no probabilístico e incidental) dificulta la realización de inferencias con el objetivo de generalizar los resultados a poblaciones mayores. Si bien la muestra con la que se ha trabajado representa a la población escolarizada en la Comunidad de Madrid desde 5º curso de Primaria hasta 2º curso de ESO, consideramos necesario la replicación de esta experiencia en más centros.

Es también importante indicar que el uso de escalas autoinformadas puede presentar sesgos de deseabilidad social consistentes en presentar una imagen distorsionada de lo que una persona es, piensa o cree debido a una necesidad de aprobación social.

## 6. BIBLIOGRAFIA

- Aguilera, F. y Bolgen, P. (2021). Aplicación y evaluación de una intervención para el desarrollo socioemocional. *Revista de estudio y espacio en Educación*, 20(44), 12-28.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. (2022). The Bar-On model and multifactor measure of human performance: validation and application. *Frontiers in Psychology*, 13, 3528.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2019). Universo de emociones. *Cuadernos de Pedagogía*, 499, 105-111.
- Bisquerra, R. (2021). La evaluación en la educación emocional: instrumentos y recursos. *Aula abierta*, 50(4), 757-766.
- Carbajo, M. del C. (2011). Historia de la inteligencia en relación a las personas mayores. *Tabanque Revista Pedagógica*, 24, 225-242.
- Domínguez Pérez, D. (2017). Propuesta y validación de una escala de evaluación de la inteligencia emocional en contextos educativos. Universidad Complutense de Madrid.
- Furnham, A. (2018). Dark side correlates of job reliability and stress tolerance in two large samples. *Personality and Individual Differences*, 117, 255-259.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1996). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). Emotional Intelligence: perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss y D. Goleman (eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace*. Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: por qué es más importante que el cociente intelectual*. Ediciones B.
- González, A. y Molero, M.D. (2022). Diferencias de sexo en habilidades sociales y creatividad en adolescentes. *Revista Fuentes*, 24(1), 116-126.

- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Ibarrola, B. (2020). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. SM.
- Martín Loeches, M. (2023). *¿De qué nos sirve ser tan listos?* Destino.
- Mora, N., Martínez-Otero, V. y Santeder, S. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educativa*, 61, 53-77.
- Morris, Ch. y Maisto, A. (2018). *Introducción a la psicología*. Pearson Education.
- Petrides, V.K. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320.
- Petrides, V. K. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence psycometric investigation with referente to establish trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, V.K. y Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(2), 552-569.
- Piñeiro, S., Martí, M. y González, F. (2022). Intervención educativa en conducta prosocial y empatía en alumnos con altas capacidades: una revisión sistemática. *Bordón*, 74(1), 141-157.
- Salazar-Gómez, E. y Tobón, S. (2018). Documentary analysis of the training process of teachers according to the kknowledge society. *Revista Espacios*, 53, 17-30.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 443-462.
- Salovey, P., Mayer, J. y Caruso, D. (1997). *The Emotional IQ Test*. Virtual Knowledge.
- Sánchez, R.G. (2022). Estructuras cerebrales implicadas en las narrativas humanas: revisión teórica del cerebro social. *Medica Review*, 10(2), 67-79.
- Sánchez-Camacho, R. y Grane, M. (2022). Instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 21-43.
- Sternberg, R. J. (1987). *La inteligencia humana: cognición, personalidad e inteligencia*. Grupo Planeta.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Penguin.

- Sternberg, R. J. (1990). Más allá del cociente intelectual. Una teoría triárquica de la inteligencia humana. Desclée de Brouwer.
- Sternberg, R. J. (1997). Inteligencia Exitosa. Paidós.
- Sternberg, R. J. (2002). Practical Intelligence and work psychology. *Human Performance*, 15, 143-160.
- Villalobos, M.D. y Riquelme, G. (2022). Evaluación de las competencias socioemocionales en contextos educativos. *ConCiencia*, 7(1), 43-74.
- Villareal, G.M. (2023). Conceptualización del cerebro social. *Revista Biumar*, 7(1), 8-17.