



Serrano-García, J.; Rakdani-Arif Billah, F.; Arenas-Carranza, S. (2026). Inteligencia emocional en la salud mental infantil: Una respuesta educativa antes el estrés y la depresión. *Journal of Sport and Health Research*. 18(2):213-222. <https://doi.org/10.58727/jshr.115166>

Original

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA SALUD MENTAL INFANTIL: UNA RESPUESTA EDUCATIVA ANTE EL ESTRÉS Y LA DEPRESIÓN

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN'S MENTAL HEALTH: AN EDUCATIONAL RESPONSE TO STRESS AND DEPRESSION

Serrano-García, J.¹; Rakdani-Arif Billah, F. Z.¹; Arenas-Carranza, S.¹

¹*Universidad de Granada*

Correspondence to:
Serrano García, Jennifer
University of Granada
Campus Universitario de Cartuja 18071
Granada
Email: jenniserrano@ugr.es

*Edited by: D.A.A. Scientific Section
Martos (Spain)*



Received: 11/04/2025
Accepted: 20/08/2025



INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA SALUD MENTAL INFANTIL: UNA RESPUESTA EDUCATIVA ANTE EL ESTRÉS Y LA DEPRESIÓN

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN'S MENTAL HEALTH: AN EDUCATIONAL RESPONSE TO STRESS AND DEPRESSION

RESUMEN

Este estudio tiene como propósito principal analizar el impacto de la inteligencia emocional (IE) en la salud mental del alumnado de Educación Primaria, así como desarrollar estrategias educativas que promuevan el reconocimiento y la gestión de las emociones en contextos escolares. Se plantearon tres objetivos específicos: evaluar los niveles de IE, fomentar el reconocimiento emocional individual y grupal, y promover la reflexión sobre la influencia de las emociones en el bienestar y la convivencia. Se empleó un diseño metodológico mixto. La fase cuantitativa consistió en un estudio descriptivo-transversal con una muestra de 113 estudiantes de 5.º y 6.º de Primaria, utilizando el inventario Bar-On EQ-i:YV. Paralelamente, se desarrolló una intervención cualitativa con dinámicas emocionales, observación directa y análisis de contenido. Los resultados muestran altos niveles en la dimensión interpersonal ($M = 3,06$), y valores más bajos en manejo del estrés ($M = 2,57$). Cualitativamente, el alumnado tiende a identificar emociones negativas con mayor facilidad que las positivas, revelando un vocabulario emocional limitado. Se constata que la educación emocional contribuye al bienestar psicológico y a la mejora del clima escolar. Las dinámicas reflexivas fomentaron la empatía y la responsabilidad afectiva. Por lo que, integrar la educación emocional en el currículo escolar desde edades tempranas es una estrategia clave para la prevención del malestar emocional y el desarrollo de una convivencia saludable e inclusiva.

Palabras clave: inteligencia emocional, salud mental, educación primaria, educación emocional, intervención educativa.

ABSTRACT

This study aims primarily to examine the impact of emotional intelligence (EI) on the mental health of primary school pupils, as well as to develop educational strategies that promote the recognition and regulation of emotions within school contexts. Three specific objectives were established: to assess levels of EI, to foster both individual and group emotional awareness, and to encourage reflection on the influence of emotions on well-being and social interaction. A mixed-methods research design was employed. The quantitative phase involved a descriptive cross-sectional study with a sample of 113 Year 5 and Year 6 pupils, using the Bar-On EQ-i:YV inventory. In parallel, a qualitative intervention was conducted, incorporating emotional dynamics, direct observation, and content analysis. The results revealed high scores in the interpersonal dimension ($M = 3.06$), and lower scores in stress management ($M = 2.57$). Qualitatively, pupils more frequently identified negative emotions than positive ones, indicating a limited emotional vocabulary. The findings confirm that emotional education contributes significantly to psychological well-being and the improvement of the school climate. Reflective activities promoted empathy and emotional responsibility. Therefore, integrating emotional education into the school curriculum from an early age is a key strategy for preventing emotional distress and fostering a healthy, inclusive environment for coexistence.

Keywords: emotional intelligence, mental health, mental health, primary education, emotional education, educational intervention.



INTRODUCCIÓN (INTRODUCTION)

En la actualidad, la preocupación por el bienestar emocional del alumnado en los centros educativos ha cobrado una relevancia significativa. La educación no debe centrarse únicamente en el desarrollo académico, sino también en el crecimiento personal, emocional y social de los estudiantes (López-Cassà & Bisquerra-Alzina, 2024). La educación emocional se presenta como una herramienta esencial para prevenir problemas de salud mental como la depresión y el estrés, cada vez más frecuentes entre niños, niñas y adolescentes (López-Cassà & Bisquerra-Alzina, 2024). Según el Barómetro de Opinión de la Infancia y la Adolescencia de UNICEF (2023), el 41,1 % de los adolescentes españoles reconoce haber tenido o creer haber tenido un problema de salud mental en el último año, aunque más de la mitad no ha buscado ayuda profesional. Este dato refleja una realidad preocupante que exige atención educativa urgente.

La legislación educativa actual, a través de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), reconoce esta necesidad al destacar la importancia del desarrollo de las competencias emocionales dentro del currículo. En concreto, la ley enfatiza el papel de la educación para favorecer la formación integral del alumnado, prestando especial atención a su bienestar emocional, la convivencia y la prevención del acoso escolar. Esta orientación se alinea con los principios establecidos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, especialmente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad, fomentando el desarrollo personal, emocional y social a lo largo de la vida (Naciones Unidas, s.f.).

Además, resulta esencial considerar el contexto de la sociedad digital en la que vivimos. La exposición constante a las tecnologías de la información y comunicación (TIC), la inmediatez de la información y la presión por la imagen y el rendimiento generan nuevas formas de estrés y ansiedad entre los jóvenes, así como, conductas adictivas (López Iglesias et al., 2023). Este entorno digital, aunque ofrece grandes oportunidades de aprendizaje, también puede potenciar los sentimientos de inseguridad, soledad o frustración (Salazar-Concha et al., 2022). De hecho, diversos estudios han señalado que el uso excesivo de redes sociales, especialmente en edades tempranas, se

relaciona con un aumento de los síntomas de ansiedad, depresión y pensamientos suicidas y con ello, la aparición del síndrome FOMO o nomofobia (López Iglesias et al., 2023; Merejildo-Rivera & Silva-Sánchez, 2024; Suárez et al., 2024). En España, el informe Red PROEMO (2025) elaborado por siete universidades estimó en 2024 que cerca de 1,5 millones de adolescentes entre 12 y 18 años presentan problemas emocionales, de los cuales más de medio millón está en tratamiento por ansiedad o depresión. Por ello, dotar al alumnado de herramientas emocionales para desenvolverse en este mundo hiperconectado es más necesario que nunca. La inteligencia emocional (IE, en adelante) contribuye al bienestar individual y favorece un uso más responsable, crítico y saludable de las tecnologías.

La inteligencia emocional puede definirse como la capacidad para reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas. Mayer y Salovey (1997) la describen como un conjunto de habilidades que permiten percibir y manejar eficazmente las emociones. Goleman (1995, 2021), por su parte, amplió esta concepción al incluir competencias como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la motivación y las habilidades sociales. En el ámbito educativo, autores subrayan la importancia de enseñar inteligencia emocional desde edades tempranas, con el propósito de mejorar el rendimiento académico y favorecer el bienestar general y sean capaces de enfrentarse a situaciones frustrantes en su vida cotidiana y académica (Estrada et al., 2021; Fernández-Berrocal & Ruiz-Aranda, 2020; Rodríguez-Ruiz et al., 2021; Serrano-García et al., 2024).

La evidencia científica respalda el impacto positivo de la inteligencia emocional en la salud mental del alumnado (Estrada et al., 2021; Rodríguez-Ruiz et al., 2021). Diversos estudios señalan que los estudiantes con mayores niveles de competencia emocional presentan menos síntomas de ansiedad, estrés y depresión, además, se asocian con un menor agotamiento, cinismo y percepción del estrés, así como con una mayor eficacia académica, vigor, dedicación y absorción en las tareas académicas (Pacheco y Auxiliadora Durán, 2007; Puertas-Molero, Ortega, Chacón-Cuberos, Castro-Sánchez, Ramírez-Granizo, González-Valero, 2020) y tomar



mejores decisiones en situaciones estresantes (Puertas-Molero et al., 2020). Además, Pulido & Herrera-López (2021) destacan que los programas de educación emocional en el aula mejoran las relaciones interpersonales, reducen los conflictos escolares y refuerzan la autoestima y la motivación del alumnado.

La depresión y el estrés son dos de los principales problemas emocionales que afectan hoy en día a la infancia y adolescencia. La Organización Mundial de la Salud (2023) define la depresión como un trastorno caracterizado por una tristeza persistente, pérdida de interés, sensación de culpa, alteraciones del sueño y del apetito, y dificultades de concentración. Por otro lado, el estrés se entiende como una respuesta psicológica y fisiológica ante situaciones percibidas como amenazantes o que superan los recursos personales para afrontarlas. Ambas condiciones, si no se abordan adecuadamente, pueden derivar en consecuencias graves. El dato más alarmante es que el suicidio se ha convertido en la tercera causa de muerte entre jóvenes de 15 a 29 años a nivel mundial (OMS, 2025).

Por todo ello, resulta imprescindible que la inteligencia emocional se integre de forma estructurada en el sistema educativo español (Serrano-García et al., 2024). Como señalan Domínguez et al. (2022), enseñar al alumnado a identificar sus emociones, gestionar sus impulsos, resolver conflictos de manera positiva y desarrollar empatía no solo favorece su bienestar emocional, sino que también mejora el clima escolar y fortalece la cohesión social (Beckman, 2023). Pero para que esto sea posible, el profesorado debe estar formado en competencias emocionales. No basta con enseñar contenidos curriculares. Hoy más que nunca, se requiere que los y las docentes sean capaces de acompañar emocionalmente a su alumnado, detectar señales de malestar, y fomentar espacios seguros y humanos dentro del centro y aula. La formación inicial y continua del profesorado en esta materia no solo es una oportunidad, sino una necesidad urgente ante un fenómeno tan emergente como alarmante. De esta forma, será posible avanzar hacia un modelo educativo realmente inclusivo, preventivo y comprometido con el bienestar de toda la comunidad escolar, tal como establece la LOMLOE y promueve el ODS 4.

El presente trabajo tiene como objetivo desarrollar los distintos componentes de la IE en el contexto de la Educación Primaria. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- OE1: Analizar el nivel de IE, en sus dimensiones interpersonal, intrapersonal y de estado anímico, en el alumnado de la tercera etapa educativa.
- OE2: Identificar tanto las emociones propias como la de los demás.
- OE3: Fomentar la reflexión sobre la importancia de cómo nos sentimos y el impacto que esto tiene en nuestro bienestar y relaciones.

MATERIAL Y MÉTODOS (METHODS)

En primer lugar, se ha optó por un diseño cuantitativo de carácter descriptivo y de corte transversal, el cual permitió examinar fenómenos en un momento específico del tiempo y obtener una panorámica general de las variables estudiadas (Ato et al., 2013). Este enfoque facilitó la recolección de datos objetivos y medibles, orientados al cumplimiento de los objetivos específicos planteados en el estudio (OE1). Paralelamente, se incorporó un diseño cualitativo, específicamente en el desarrollo de la intervención, con el propósito de profundizar en las percepciones, experiencias y valoraciones subjetivas de los agentes educativos implicados sobre IE. Como sostienen Flick (2007) y Hernández Sampieri et al. (2014), la combinación de estos dos diseños, cuantitativo y cualitativo, en estudios educativos permite una visión más integral del fenómeno.

Población y muestra

Se empleó un muestreo no probabilístico intencional, puesto que se delimitaron diversos criterios de inclusión: CII, Etapa de Educación Primaria; CI2, alumnado que cursaba 5^a y 6^a de esta etapa. Participó un total de 113 estudiantes ($\text{♀} = 49$, $\text{♂} = 64$) con edades entre 9 y 12 ($M = 10,58$; $DT = 0,652$) (véase tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos

Variables	F	%	M	DT
-----------	---	---	---	----



Género	Mujer	49	43,4	1,43	0,498
	Hombre	64	56,6		
Edad	9	4	3,5	10,58	0,652
	10	46	40,7		
	11	57	50,4		
	12	6	5,3		
Nº hermanos	0	13	11,5	1,36	1,158
	1	69	61,1		
	2	19	16,8		
	3	6	5,3		
	4	5	4,4		
	9	1	0,9		
País	Es	104	92,0	1,19	0,789
	Eu	3	2,7		
	LA	3	2,7		
	EE	1	0,9		
	A	2	1,8		

Nota: F, frecuencia; %, porcentaje; M, media; DT, desviación típica; Es, España; Eu, Europa; LA, Latino América; EE, Europa del este; A, África.

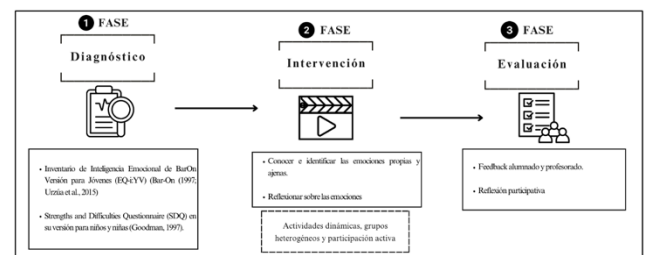
Instrumentos y materiales

- Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn Versión para Jóvenes (EQ-i:YV)**, diseñado por Bar-On (1997) y adaptado al español por Urzúa, Zúñiga & Basabe (2015). Este instrumento consta de 46 ítems con escala Likert de 4 puntos y se estructura en cinco dimensiones: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general. En el presente estudio se utilizaron únicamente cuatro dimensiones: intrapersonal (ítems 1, 4, 7, 9, 21, 23, 24, 30, 31, 43, 46; $\alpha = 0.82$), que evalúa la capacidad para comprender y expresar los propios sentimientos, como en el I7 “Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento”; interpersonal (ítems 2, 5, 8, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 22, 26, 33, 36, 38; $\alpha = 0.83$), que valora la habilidad para relacionarse con los demás, como en el I12 “Soy capaz de respetar a los demás”; manejo del estrés (ítems 3, 6, 13, 19, 20, 25, 27, 28, 34, 40, 41, 44; $\alpha = 0.80$), que mide la capacidad de controlar impulsos y afrontar situaciones estresantes, por ejemplo, I3 “Puedo estar tranquilo o tranquila cuando me enfado”; y estado de ánimo general (ítems 14, 29, 35, 37, 39, 42, 45; $\alpha = 0.85$), que refleja el nivel de optimismo y bienestar emocional, como en el I4 “Soy feliz”. La escala global presentó una excelente consistencia interna, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.90.

Procedimiento

En primer lugar, las investigadoras se pusieron en contacto con el centro educativo de forma presencial, momento en el que se les expuso la finalidad y el modo en que se iba a proceder. A continuación, se gestionó la documentación de consentimiento informado y se elaboró un calendario colaborativo, consensado con el equipo docente, para garantizar una adecuada planificación del proceso. Dicho calendario contempló el desarrollo del estudio en tres fases, tal y como se representa en la Figura 1.

Figura 1. Fases del estudio.



Fuente: Elaboración propia.

1ª Fase de diagnóstico (OE1)

La finalidad de esta fase fue determinar el punto de partida del alumnado, es decir, conocer su nivel de IE y depresión. Para ello, las investigadoras llevaron a cabo la recogida de datos durante una única jornada, visitando todos los cursos de 5.º y 6.º de Educación Primaria del centro educativo. En dicha sesión, se aplicó el instrumento: el EQ-i:YV.

2ª Fase de intervención (OE2)

La primera sesión tuvo como objetivo que el alumnado identificara sus emociones, reflexionando sobre el concepto de emoción a partir de sus propias percepciones, así como que las identificara a través de la elaboración de una *nube de emociones*. Además, se introdujo una dinámica denominada “fiebre emocional”, la cual consistió en la elaboración de un termómetro emocional en el que cada estudiante debía situar cada emoción ya identificada -positiva o negativa- en función de la intensidad con la que la sentía. Para ello, el alumnado debía imaginar una situación que diera lugar a dicha emoción y, a partir de esa vivencia, situarla en el termómetro de acuerdo con su nivel de impacto emocional.



Seguidamente, se desarrolló una actividad en la que el alumnado debía escribir en post-its situaciones que les hicieran sentir “bien” o “mal”. Una vez completados, los post-its eran depositados en la llamada caja mágica de las investigadoras. Posteriormente, se extrajeron al azar algunas de estas situaciones y ante cada lectura, el alumnado debía reaccionar motrizmente en función de la emoción que les generaba: A) si la situación les provocaba una emoción desagradable, debían realizar una sentadilla; B) si no les generaba ninguna emoción concreta, permanecían de pie y; C) si la situación les resultaba agradable, alzaban los brazos. Esta dinámica permitió visibilizar y reconocer diferentes respuestas emocionales.

En la segunda sesión, el trabajo emocional se centró no solo en el reconocimiento individual de las emociones, sino también en la identificación de las emociones ajenas y como grupo. Para ello, se emplearon juegos colaborativos y dinámicas en equipo, que resultaron fundamentales para que el alumnado desarrollara la capacidad de empatizar y reconocer cómo se sentían sus compañeros y compañeras en el momento de la realización de las actividades.

3ª Fase de evaluación (OE3)

Esta fase se desarrolló de forma continua y transversal a lo largo de todas las sesiones. Su implementación se basó en la observación directa del alumnado, la realización de las distintas actividades y la formulación de preguntas de reflexión, lo que permitió recoger información cualitativa sobre las respuestas del alumnado.

Análisis de datos

Desde una perspectiva cuantitativa, se llevaron a cabo análisis descriptivos básicos, incluyendo frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas, tanto para las variables sociodemográficas como para los ítems de la escala empleada. Dichos análisis fueron realizados mediante el software estadístico IBM SPSS Statistics. Desde una perspectiva cualitativa, se aplicó un análisis de contenido, con el objetivo de identificar patrones de sentido y categorías emergentes a partir de las observaciones, reflexiones del alumnado y otros

registros cualitativos obtenidos durante la intervención.

RESULTADOS

(RESULTS)

Durante la fase de diagnóstico (OE1) se realizaron análisis descriptivos básicos correspondientes a las dimensiones evaluadas mediante la escala de Inteligencia Emocional de Bar-On (1997). La Tabla 2 muestra que el alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria obtuvo una puntuación media de 2,82 (DT = 0,51) en habilidades intrapersonales, 3,06 (DT = 0,47) en habilidades interpersonales, 2,57 (DT = 0,40) en manejo del estrés y 2,95 (DT = 0,54) en bienestar general.

Tabla 2. Datos descriptivos de la escala.

Variable	% (F)			M	DT
	B	Med	A		
Intra	6,2 (7)	48,7 (55)	45,1 (51)	2,82	0,51
Inter	0,9 (1)	33,6 (38)	65,5 (74)	3,06	0,47
Manejo	8,8 (10)	75,2 (85)	15,9 (18)	2,57	0,40
Bienestar	4,4 (5)	39,8 (45)	33,8 (63)	2,95	0,54

Nota: Intra, Intrapersonal; Inter, Interpersonal; Manejo, Manejo del estrés; Bienestar, Bienestar general; % (F), Porcentaje (Frecuencia); M, Media; DT, Desviación típica; B, Baja; Med, Media; A, Alta.

Durante la fase de intervención (OE2), se observó que, en términos generales, el alumnado entiende el concepto de "sentimiento" como:

A: Es lo que siente una persona o animal (que la mayoría no puede describir).

B: Son expresiones de nuestro cuerpo.

C: Las emociones son cosas que sentimos por dentro y que a veces se notan por fuera.

D: Una emoción es cuando algo te hace sentir feliz, triste, enfadado o con miedo.

E: Las emociones son lo que pasa en nuestro corazón cuando vivimos cosas buenas o malas.

F: Las emociones son palabras que dicen cómo me siento.

G: Las emociones sirven para saber si algo nos gusta o no, o si estamos bien o mal.



emocional y la gestión de situaciones adversas (OMS, 2023; Suárez et al., 2024).

Desde un enfoque cualitativo, el análisis de las definiciones espontáneas aportadas por el alumnado evidencia una comprensión básica, aunque significativa, de las emociones. Frases como *“las emociones son lo que pasa en nuestro corazón cuando vivimos cosas buenas o malas”* o *“sirven para saber si estamos bien o mal”* muestran una visión funcional, corporal y afectiva de las emociones, coherente con el estadio evolutivo en el que se encuentra el alumnado (Domínguez et al., 2022). Sin embargo, se constata un predominio de referencias a emociones negativas (como tristeza, miedo, enfado o angustia), lo cual podría reflejar tanto una mayor sensibilidad hacia el malestar como una escasa alfabetización emocional positiva (Beckman, 2023).

Las dinámicas cooperativas implementadas durante la intervención permitieron que el alumnado experimentara en primera persona emociones como la frustración, la satisfacción o la incomodidad. A través de la reflexión guiada, se promovió la conciencia sobre las propias acciones y su impacto emocional en los demás. Esta dimensión, denominada en la literatura como responsabilidad afectiva, resulta fundamental para el desarrollo de una ciudadanía empática y comprometida con el entorno (Goleman, 2021; Serrano-García et al., 2024).

Los resultados del presente estudio se alinean con las directrices de la LOMLOE (2020), que refuerza el papel de la educación emocional como eje transversal del currículo, y con el ODS 4 de la Agenda 2030, que apuesta por una educación inclusiva y de calidad que atienda al bienestar emocional del alumnado (Naciones Unidas, s.f.).

En suma, los hallazgos respaldan la incorporación sistemática de programas de educación emocional en el currículo de Educación Primaria. Además de su efecto positivo en la salud mental, estas intervenciones promueven la cohesión grupal, mejoran la comunicación interpersonal y fortalecen el sentido de pertenencia en el aula, contribuyendo a la formación integral del alumnado.

CONCLUSIONES

(CONCLUSIONS)

La elaboración de este estudio nos permite extraer seis conclusiones principales:

1. La IE contribuye significativamente al bienestar del alumnado, especialmente en su dimensión interpersonal, lo que favorece la convivencia y las relaciones sociales en el entorno escolar.
2. La gestión del estrés se identifica como la dimensión más vulnerable, lo que subraya la necesidad de implementar estrategias educativas específicas que fortalezcan esta competencia desde edades tempranas.
3. Las metodologías activas, participativas y reflexivas resultan eficaces para desarrollar la conciencia emocional, la empatía y la responsabilidad afectiva en el alumnado.
4. El análisis cualitativo muestra que el alumnado asocia las emociones mayoritariamente con experiencias negativas, lo que pone de relieve la necesidad de ampliar el vocabulario emocional positivo en el aula.
5. La incorporación de la educación emocional en el currículo escolar es una medida urgente y necesaria, en consonancia con lo establecido por la LOMLOE y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4).
6. La escuela debe ser un espacio seguro para el desarrollo emocional, donde se fomente no solo el rendimiento académico, sino también el crecimiento personal y afectivo del alumnado.

Limitaciones

Este centro educativo participa activamente en numerosos proyectos, lo que supuso una dificultad añadida para la planificación de las sesiones. No obstante, gracias a la implicación y disposición de la orientadora y del profesorado, fue posible desarrollar el estudio sin contratiempos.

Prospectiva y futuras líneas de investigación

Este estudio abre nuevas posibilidades para futuras líneas de investigación centradas en la promoción del bienestar emocional en el ámbito escolar. En primer



lugar, sería conveniente replicar la intervención en distintos contextos educativos, tanto urbanos como rurales, y en centros con diversidad sociodemográfica, con el fin de analizar la generalizabilidad de los resultados y adaptar las estrategias de educación emocional a las características específicas de cada entorno. Asimismo, se plantea la necesidad de desarrollar estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto de las intervenciones basadas en inteligencia emocional a medio y largo plazo, lo que contribuiría a determinar la sostenibilidad de sus efectos y su influencia en la adaptación escolar y personal del alumnado.

Por otro lado, se considera especialmente relevante incorporar al profesorado y a las familias como agentes activos en los programas de educación emocional, favoreciendo la creación de una red de apoyo integral que potencie el desarrollo emocional de los menores. Estas líneas de investigación permitirán avanzar hacia un modelo educativo más inclusivo, preventivo y comprometido con el bienestar socioemocional de la comunidad escolar, en plena sintonía con los principios de la LOMLOE y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

AGRADECIMIENTOS (ACKNOWLEDGEMENTS)

Queremos expresar nuestro agradecimiento al centro educativo que participó en este estudio, así como al profesorado y a la orientadora por su constante predisposición. También extendemos nuestro agradecimiento al alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria por su implicación en esta experiencia. Asimismo, agradecemos al proyecto ProyExcel_00104, titulado “Comunidades Interactivas y Ambientes Híbridos de Aprendizaje que Facilitan la Orientación y Acción Tutorial para Jóvenes Vulnerables en Zonas ERACIS Andaluzas”, por su compromiso e impulso en la puesta en marcha de esta iniciativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (REFERENCES)

1. Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health Systems.
2. Beckman, P. (2023). El índice de experiencia de diversidad informa el sentido de pertenencia. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27081>
3. Domínguez, M., Álvarez, C., & Ramos, L. (2022). Educación emocional en las aulas: Una revisión de buenas prácticas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 23–42.
4. Estrada, M., Monferrer, D., Rodríguez, A., & Moliner, M. Á. (2021). ¿Influye la inteligencia emocional en el rendimiento académico? El papel de la compasión y el compromiso en la educación para el desarrollo sostenible. *Sustainability*, 13(4), 1721. <https://doi.org/10.3390/su13041721>
5. Fernández-Berrocal, P., & Ruiz-Aranda, D. (2020). La inteligencia emocional y la prevención del malestar psicológico en adolescentes: Una revisión sistemática. *Anales de Psicología*, 36(2), 211–221.
6. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
7. Goleman, D. (2021). *La inteligencia emocional en la empresa*. Editorial Kairós.
8. Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
9. López Cassà, E., & Bisquerra Alzina, R. (2024). Educar en las emociones en tiempos de crisis. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 30(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.30381>
10. López Iglesias, M., Tapia-Frade, A., & Ruiz Velasco, C. M. (2023). Patologías y dependencias que provocan las redes sociales en los jóvenes nativos digitales. *Revista de Comunicación y Salud*, 13, 1–22. <https://doi.org/10.35669/rcys.2023.13.e301>



11. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
12. Merejildo-Rivera, J. R., & Silva Sánchez, M. (2024). La influencia de las tecnologías de la información y comunicación en el ámbito socioemocional. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 2654–2665. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2445>
13. Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
14. Organización Mundial de la Salud (OMS). (2023). *Salud mental: Depresión*. <https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/suicide>
15. Pacheco, J., & Auxiliadora Durán, M. (2007). Inteligencia emocional y afrontamiento del estrés académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(2), 165–180.
16. Puertas-Molero, P., Ortega, F. Z., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González-Valero, G. (2020). Emotional intelligence in the field of education: A meta-analysis. *Anales de Psicología*, 36, 84–91.
17. Pulido, C., & Herrera-López, M. (2021). Impacto de los programas de educación emocional en la convivencia escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 43–59.
18. Red PROEMO. (2025, febrero). Un informe de siete universidades cifra en un millón y medio el número de adolescentes con problemas emocionales en España. *El País*. <https://elpais.com/sociedad/2025-02-14/un-informe-de-siete-universidades-cifra-en-un-millon-y-medio-el-numero-de-adolescentes-con-problemas-emocionales-en-espana.html>
19. Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R. A., & Bisquerra-Alsina, R. (2021). Introducción para el monográfico Educación Emocional en Contextos Diversos. *Aula Abierta*, 50(4), 755–756. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.755-756>
20. Salazar-Concha, C., Encina-Ramírez, C., Rojas-Ramírez, G., & Araya-Guzmán, S. (2022). Tecnoestrés y su efecto sobre la productividad en estudiantes universitarios en tiempos de la COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(100), 1721–1738.
21. Serrano-García, J., Olmedo-Moreno, E. M., Rakdani-Arif Billah, F. Z., & Expósito-López, J. (2024). Tutorial Action in Primary and Secondary Education: A Scientometric Study for the Period 2014 to 2024. *The International Journal of Learning in Higher Education*, 32(1), 55–79. <https://doi.org/10.18848/2327-7955/CGP/v32i01/55-79>
22. Suárez, A., Arvelo-Rosales, C. N., Álvarez-González, Y., & Garcés Delgado, Y. (2024). Adaptación y validación de la Escala sobre el Miedo a Perderse Algo en las Redes Sociales (EMPARRSS) en estudiantado universitario. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 30(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i2.28247>
23. Urzúa, A., Zúñiga, C., & Basabe, N. (2015). Adaptación y validación del Inventario de Cociente Emocional BarOn ICE:NA para adolescentes chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 39(1), 164–174. <https://doi.org/10.21865/RIDEP39.1.13>