



Facultad de
Ciencias Humanas y de
la Educación - Huesca
Universidad Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

La relación entre inteligencia emocional y problemas de conducta (exteriorización e interiorización de problemas) modulada por el mindfulness

Autora:

Marta Solanas Abrain

Directora del TFG:

Eva M. Lira Rodríguez

Facultad Ciencias Humanas y de la Educación (Huesca)

2022 - 2023

RESUMEN

El presente trabajo analiza la relación entre la inteligencia emocional y los problemas de conducta (exteriorización de problemas e interiorización de problemas) modulada por el mindfulness. La muestra que se ha utilizado en este estudio es de 63 niños y niñas, de entre 2 y 7 años de edad. Los resultados muestran una correlación positiva entre inteligencia emocional y mindfulness. Por otro lado, los niños que puntúan más alto en inteligencia emocional, puntúan menos en exteriorización e interiorización de problemas. Además, los resultados muestran que la relación entre inteligencia emocional e interiorización de problemas está modulada por mindfulness. Concretamente una relación de inteligencia emocional e interiorización de problemas es negativa, siendo la intensidad de esta relación leve en bajo mindfulness, moderada en mindfulness medio y elevada en alto mindfulness.

Palabras clave: Inteligencia emocional; mindfulness; problemas de conducta; exteriorización de problemas e interiorización de problemas; niños.

ABSTRACT

This paper analyzes the relationship between emotional intelligence and behavior problems (problem externalization and problem internalization) moderated by mindfulness. The sample used in this study is 63 boys and girls, between 2 and 7 years of age. The results show a positive correlation between emotional intelligence and mindfulness. On the other hand, children who score higher in emotional intelligence scoreless in externalizing and internalizing problems. Furthermore, the results show that the relationship between emotional intelligence and internalization of problems is moderated by mindfulness. Specifically, a relationship between emotional intelligence and internalization of problems is negative, the intensity of this relationship being mild in low mindfulness, moderate in medium mindfulness, and high in high mindfulness condition.

Key words: emotional intelligence; mindfulness; behavior problems; exteriorization of problems and internalization of problems; children.

ÍNDICE:

1.	INTRODUCCIÓN.....	7
2.	MARCO TEÓRICO.....	8
	2.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	8
	2.1.1. Emoción.....	8
	2.1.2 Origen de la inteligencia emocional.....	11
	2.1.3. Modelos de la inteligencia emocional.....	13
	2.1.4. Medidas de inteligencia emocional.....	18
	2.1.5. Estudios de inteligencia emocional.....	19
	2.2. MINDFULNESS.....	25
	2.2.1. Origen del mindfulness.....	25
	2.2.2. Estudios del mindfulness.....	26
3.	HIPÓTESIS.....	30
4.	MÉTODO.....	31
	4.1. Participantes.....	31
	4.2. Medidas (instrumentos de medida).....	32
	4.3. Procedimiento.....	33
	4.4. Análisis de datos.....	34
5.	RESULTADOS.....	34
	5.1. Análisis de regresión modulada.....	37
6.	DISCUSIÓN.....	39
7.	CONCLUSIÓN	43
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43
9.	ANEXOS.....	49

9.1 Anexo I.....	50
9.2. Anexo II.....	52

Título del TFG

La relación entre inteligencia emocional y problemas de conducta (exteriorización e interiorización de problemas) modulada por el mindfulness.

Title (in English)

The relationship between emotional intelligence and behavior problems (exteriorization and internalization of problems) modulated by mindfulness.

- Elaborado por Marta Solanas Abrain.
- Dirigido por Eva M^a Lira Rodríguez.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2023.
- Número de palabras (sin anexos): 15.359

1. INTRODUCCIÓN

Los problemas de conducta en la infancia son cada vez más comunes en nuestra sociedad (García Contreras, 2018), este hecho pone de manifiesto la necesidad de realizar estudios empíricos que profundicen en este tipo de problemática en la escuela y la importancia de las intervenciones de tipo preventivo (López-Rubio Martínez, 2013) . En este sentido, uno de los constructos que emerge por desempeñar un importante rol en el desarrollo de los niños es la inteligencia emocional, definida como la competencia para percibir, valorar, comprender y regular las emociones propias y ajenas (Salovey y Mayer, 1990). La relevancia de la inteligencia emocional es tal que se han planteado diferentes modelos teóricos que se basan en el procesamiento de la información emocional centrado en habilidades emocionales o modelo emocional como el de Mayer y Salovey (1990), y modelos mixtos que incluyen rasgos de la personalidad como el de Goleman (1995) y el de Bar-On (1997), entre otros (Mestre y Guil 2003; Mestre, Palmero y Guil, 2004).

Por otro lado, el mindfulness también denominado conciencia plena consiste en prestar atención al momento presente, sin juzgar el desarrollo de la experiencia (Kabat-Zinn, 2003), es otro de los constructos que dibujan un panorama esperanzador en la educación infantil, como un factor importante cuya ejercitación promueve la conciencia de las personas en el momento presente a través de la meditación (Greenberg y Harris, 2012). No obstante, algunos estudios indican que el mindfulness todavía no se ha expandido lo suficiente en el ámbito educativo (López y Beta, 2019).

Algunos autores como (Chávez, Sepulveda y Vega, 2022) y (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008), destacan la importancia de la educación de la inteligencia emocional, y Romera Marín (2017) plantean la importancia de la práctica del mindfulness en niños de educación infantil. Por lo tanto, la inteligencia emocional y el mindfulness por su gran importancia en el desarrollo de los niños, deberían trabajarse desde edades tempranas, para ayudar a los niños a gestionar las emociones y a reducir los posibles problemas de conducta.

Es por ello, que el objetivo del presente estudio es analizar la relación entre la inteligencia emocional y los problemas de conducta (exteriorización e interiorización de problemas) modulada por el mindfulness.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Inteligencia Emocional

En el siguiente apartado se van a abordar diferentes temáticas, se va a comenzar describiendo la emoción, a continuación, el origen de la inteligencia emocional, seguido de esto los modelos teóricos más relevantes, después las medidas y por último los estudios de investigación centrados en el análisis de la inteligencia emocional.

2.1.1. Emoción

El término "emoción" hace referencia a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan. (Goleman, 1995). Según Ekman, existen una serie de emociones comunes como el miedo, la tristeza, la alegría y la ira, sus expresiones faciales son reconocidas por todos los seres humanos, por lo que podrían considerarse universales (Goleman, 1995). En el libro "inteligencia emocional y enseñanza de la música de Balsera y Gallego (2010) se indica que las emociones son importantes porque son impulsos que nos mueven a actuar. Así, cuando nos enfadamos aumenta el flujo sanguíneo de las manos, la frecuencia cardíaca se acelera y descargamos adrenalina; o ante una situación de sorpresa aumentamos nuestro campo visual mediante el arqueado de las cejas (Goleman, 1996).

Por tanto, la educación emocional surge entre otros aspectos de la importancia en la gestión y en la regulación de las emociones debido, al menos en parte, la necesidad del ser humano de no dejarse llevar por impulsos emocionales, ya que podrían tener consecuencias negativas tanto a nivel social como en lo personal. Así mismo, todas las personas necesitan sentirse seguras emocionalmente, esto es tener sentimientos de bienestar y una estabilidad emocional, considerado este último, un factor importante para la salud (Dueñas Buey, 2002).

Es por ello que el desarrollo socioemocional del niño, así como su capacidad para establecer unas relaciones interpersonales positivas con los iguales y con los adultos son aspectos que, en la actualidad, presentan un gran interés tanto en el ámbito social como en el de la investigación científica (Gotzens, Badia, Genovard y Dezcallar, 2010; López de Dicastillo, Iriarte y González-Torres, 2008; Merrell y Harlecher, 2008; Monjas, 1994). La abundante literatura existente en esta área de investigación concreta pone de manifiesto la importancia de la inteligencia emocional, educación emocional y desarrollo emocional, etc. Durante los

últimos cincuenta años se constata, además, un cambio en la orientación y contenido de estas publicaciones, de haberse enfocado estos temas en la segunda mitad del siglo pasado desde una perspectiva clínica, se ha pasado en la actualidad a estudiarse y trabajarse desde una perspectiva centrada en la educación y formación de la persona así como en la intervención preventiva desde la edad infantil (Fernández Berrocal et al., 2010).

Uno de los autores que puso gran interés en la conciencia emocional fue Goleman, debido a que constituye una competencia personal, la cual determina la forma en la que el sujeto se relaciona con el mismo, mientras se ve influida por el factor social. La importancia de ser consciente de nuestras emociones, ya que todas esas experiencias personales ya sean vividas, observadas o imaginadas pasarán a formar parte de ese conocimiento previo del sujeto y, una vez acumuladas, le van a ayudar a construir una interpretación del entorno a través de su memoria personal, influyendo en sus emociones (Dueñas Buey, 2002).

En la dimensión afectiva-social, se encuentran las emociones, por ello cumplen funciones importantes para la formación personal y social. Alonso (2017), define la emoción como la respuesta afectiva intensa y breve que se produce como respuesta a un suceso o a una determinada situación, la cual va acompañada de cambios corporales específicos y se relaciona con aquello que es importante para nosotros. Reeve (2010), señala que las emociones se encuentran formadas por cuatro componentes: primero el sentimental o cognitivo-subjetivo, es decir, concienciación fenomenológica; segundo el de estimulación corporal o biológico, es decir, una activación fisiológica y las respuestas motoras; tercero el sentido de la intención, es decir, la motivación dirigida a metas; y por último el social-expresivo o sociocultural, es decir, la comunicación social. Así, la gran misión de la educación del siglo XXI, es incorporar una visión unificada del ser humano, donde la razón, y la emoción, es decir, la mente y el cuerpo, existan de una forma integrada (Maturana, 2001; Damasio, 2005; Mora, 2013). Para educar en las emociones se requiere trabajar tanto con la familia como con los docentes, y sobre todo del alumnado, para estimular la motivación y la vocación de los estudiantes. Por lo que, evitar una educación emocional reducida al ámbito subjetivo o individual, es la base de que la inteligencia emocional sea puesta al servicio de la lógica neoliberal y de las injusticias sociales (Manrique, 2015), debido a que las emociones son la respuesta del mundo interno, de la individualidad del ser humano, pero que se encuentra mediada por el factor sociocultural (Rebollo y Hornillo, 2010). Así pues, uno de los principales trabajos del educador sería comprender los pensamientos, las creencias, los juicios morales o los recuerdos, que significan el sentir del educando.

Un problema que se encuentra, es que la educación emocional se transfiere sobre todo de la responsabilidad de los maestros de construir esas emociones positivas y de la regulación de las emociones negativas para el bienestar del individuo, olvidando que su entorno educativo tiene un cargo de conciencia en las emociones que ellos perciben. Es por ello, que la educación emocional solo se encargaría de la percepción, comprensión y de la regulación de las emociones, sin el análisis crítico el cual pretende transformar la realidad, pasando por alto la posibilidad de asociar la educación emocional con la educación moral.

Una crítica de la educación emocional en la psicología positiva y en la inteligencia emocional, es que se genera una disminución de las posibilidades educativas, generando una hegemonía de las emociones positivas, para el bienestar del subjetivo. Además, se pasa por alto la importancia que tiene el sufrimiento, el dolor emocional o el malestar subjetivo para el desarrollo de una moral que sea solidaria, amorosa y democrática, la cual está dispuesta a sacrificar los deseos o los anhelos fundados en la irresponsabilidad o el excesivo egoísmo. Esta idea la explica Prieto (2018), planteándola de la siguiente manera:

Sentir dolor por la muerte de un ser querido, o culpa por haber infringido un daño a otra persona, o miedo ante la soledad o el abandono, no son experiencias traumáticas, sino indicadores de ese lazo que nos une a los otros y al mundo. El rechazo de cualquier experiencia vinculada con emociones negativas, conduce a la desmoralización de las acciones (no importan las acciones en sí sino las emociones que generan en los sujetos) al tiempo que a la infravaloración de las posibilidades humanas (p. 313).

Autores como Lozano y Vélez (2008), realizan una intervención sobre la educación de emociones básicas en niños y niñas de dos años. Este proyecto de innovación quiere mostrar cómo identifican y expresan sentimientos y emociones los niños, analizando su influencia en relación a la mejora de sus habilidades sociales. Para ello, trabajan los sentimientos y emociones dentro del aula, realizando juegos entre iguales y sus vínculos afectivos, comprobando así si hay relación entre emociones y vínculos afectivos. El objetivo es comprobar tras la investigación si los 15 alumnos mejoran su capacidad de expresar sus emociones básicas y esto repercute en sus habilidades sociales. En este estudio, se considera de gran importancia la incorporación de la educación emocional en las aulas del primer ciclo de educación infantil.

Respecto a las emociones básicas propuestas por Ekman (1972), son:

- La ira, sentir rabia, furia, indignación, irritabilidad, resentimiento y en casos más extremos sentir odio y violencia hacia otras personas.

- La tristeza, es una emoción de pena, melancolía, soledad, pesimismo, desesperación, en caso más patológico depresión grave.
- El miedo, es la emoción donde sientes temor, preocupación, ansiedad, inquietud, angustia, susto, en caso más grave fobia y pánico hacia algo o alguien.
- La alegría, es la emoción de la felicidad, diversión, gratificación, euforia, gozo, tranquilidad.
- El asco, se le denomina a la emoción fuerte de desagrado y disgusto hacia sustancias u objetos.
- La sorpresa, es un estado emocional breve, resultado de un evento que no se espera que ocurra.

“Algunas expresiones son básicas o biológicamente universales en la especie humana”
Ekman (1972)

2.1.2. Origen de la Inteligencia Emocional

Gardner (1993, p. 301), define lo que hoy denominamos inteligencia emocional como “El potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas”. En cambio, Salovey y Mayer (1990), definen la inteligencia emocional como una herramienta para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo así un crecimiento emocional e intelectual. Asimismo, Salovey y Mayer (1990) utilizaron el término inteligencia emocional, para explicar cualidades emocionales tales como la empatía, la expresión de los sentimientos, el control de los impulsos, la capacidad de resolver problemas, la simpatía, el respeto, la capacidad de adaptación o la perseverancia (Shapiro, 1999).

En los últimos años el concepto de inteligencia emocional ha ido evolucionando, enfocándose desde diferentes modelos teóricos (modelo de habilidad, de Salovey y Mayer; modelos mixtos, de Goleman, el modelo clínico de Bar-On entre otros). Una de las aportaciones que más ha influenciado y que sienta las bases del concepto de inteligencia emocional, ha sido la teoría de las “inteligencias múltiples” desarrollada por Gardner (1983), diferenciándose en seis tipos. Estas son como bloques con los que se construyen los pensamientos y las acciones de las capacidades humanas. Las capacidades específicas son la inteligencia lingüística, musical, lógico-matemática, corporal-cinestésica. Y la última, la inteligencia personal abarca la inteligencia emocional. Dentro de la inteligencia personal, estaría la inteligencia interpersonal, que es la capacidad de comprender y entender a los demás, y la inteligencia intrapersonal que es la capacidad de conocerse a uno mismo.

No obstante, son Salovey y Mayer (1990) los que acuñan el término de inteligencia emocional (IE) definido como «La inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual» (Mayer y Salovey, 1997, p. 10)

Respecto al término de IE, se pueden distinguir entre diferentes modelos que se basan en el procesamiento de la información emocional centrado en las habilidades emocionales básicas de Mayer y Salovey, y en aquellos que se basan en los rasgos de personalidad de Goleman (1995) y Bar-On (1997) (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Mestre y Guil 2003; Mestre, Palmero y Guil, 2004). Otros autores como Fernández-Berrocal y Extremera, señalan 3 modelos, además de la IE como habilidad, muestran diferencias entre el modelo de Goleman (1995) y el de Bar-On (1997).

Por otro lado, Shapiro (1997), identifica la inteligencia emocional con cualidades emocionales necesarias para el éxito, entre ellas se incluyen: la expresión, la empatía, la comprensión de los sentimientos, la capacidad para resolver problemas de forma interpersonal, la cordialidad, la persistencia, el respeto y la amabilidad (Dueñas Buey, 2002). En cambio, para Simmons y Simmons (1997) la inteligencia emocional es definida como el conjunto de necesidades emocionales, de impulsos y de valores reales en una persona, dirigiendo toda su conducta visible (Dueñas Buey, 2002). Es por ello que con todas las definiciones aportadas por los diferentes autores, se observan dos enfoques o modalidades para comprender el término de inteligencia emocional. El primero se refiere a una capacidad cognitiva que estaría vinculado al ámbito de la inteligencia; y el segundo enfoque aquel que se refiere al ámbito de la personalidad como conjunto integrado de tendencias o disposiciones de comportamiento, como son la asertividad, el optimismo, la baja impulsividad, la sociabilidad... (Dueñas Buey, 2002).

Molero, Sáiz y Esteban (1998) realizaron una revisión que abarca desde la inteligencia hasta la inteligencia emocional. El objetivo de este artículo es investigar cuales son los componentes esenciales que comprenden la inteligencia emocional. Según Siegler y Dean (1989), los enfoques psicométricos de la inteligencia se caracterizan por su énfasis en cuantificar y ordenar las habilidades intelectuales de las personas. Las diferencias individuales en los factores hacen referencia a las diferencias en el rendimiento intelectual. Así, Galton (1822-1911) fue de los primeros investigadores, se centró el en estudio

sistemático de las diferencias individuales en la capacidad mental. Le interesaban los factores que hacían diferente a la gente. Su meta más importante era demostrar que algunas de esas diferencias son innatas y hereditarias. En 1890, Catell introdujo las pruebas mentales, para convertir la psicología en una ciencia aplicada (Hardy, 1992). En 1905, a Binet le piden que cree un test simple (una escala de inteligencia para niños) para utilizarlo en las escuelas, cuyo objetivo era identificar a los deficientes mentales, para que recibiera ayuda especial. Thorndike en su artículo de 1920 señala los tres tipos de inteligencia: la inteligencia abstracta, habilidad para manejar idea y símbolos; la inteligencia mecánica, habilidad para entender y manejar objetos y utensilios y la inteligencia social, habilidad de entender y manejar a hombre y mujeres, es decir, las relaciones humanas.

En 1930 Wechsler diseña la escala Wechsler-Bellevue la cual evalúa los procesos intelectuales de los adolescentes y adultos. Diez años más tarde, la adaptó, modificando algunos de los elementos, obteniendo como resultado la “Escala de Inteligencia Wechsler para Niños”.

2.1.3. Modelos de la IE

Modelo de habilidad

El modelo de habilidad es una visión más restringida defendida por autores como Salovey y Mayer (1990) que conciben la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Al contrario de los modelos mixtos, los autores defienden que la IE entendida como la habilidad para procesar información relevante de nuestras emociones es independiente de los rasgos estables de personalidad (Grewal y Salovey, 2005). El modelo de Salovey y Mayer (1990) es un modelo de habilidades que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo (“modelo de habilidad”) y aquellos que combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos de la personalidad (“modelo mixto”). La visión de este último modelo es más general y más difusa, ya que se centran en rasgos estables de comportamiento y en variables de personalidad... Tras este modelo teórico la IE es concebida como una inteligencia que se basa en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea. (Fernandez-Berrocal y Extremera, 2006a; 2006b)

Este modelo se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, que son:

“la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender

emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997).

Las propuestas de evaluación enmarcadas por este método son la de auto-informe o de habilidad.

Las habilidades que se incluyen en este modelo son las siguientes:

- Percepción emocional, es la habilidad para identificar las emociones propias y las de otros, a través de la expresión facial y otros.
- Facilitación emocional del pensamiento, es la capacidad para relacionar las emociones con otras sensaciones (olor y sabor) o usar las emociones para favorecer el pensamiento.
- Comprensión emocional, es la habilidad para resolver conflictos e identificar emociones parecidas.
- Dirección emocional, trata de comprender las implicaciones de los actos sociales en las emociones y la regulación de estas de sí mismos y de otros.
- Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento personal, es la capacidad para abrirse a los sentimientos, positivos y negativos.

Modelos mixtos de inteligencia emocional

El modelo mixto es una visión muy amplia que concibe la IE como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Goleman, 1995).

El modelo de Goleman (1995) es un modelo mixto, se establece la existencia de un Cociente Emocional (CE) el cual no se opone al Cociente Intelectual (CI), sino que se complementan. Este complemento se manifiesta en las interrelaciones que se producen. Los componentes que forman la IE de Goleman (1995a) son:

- Conciencia de uno mismo (Self-awareness). Es aquella conciencia que se tiene de los propios estados internos, los recursos e intuiciones.
- Autorregulación (Self-management). Es el control de nuestros estados, impulsos y recursos internos.
- Motivación (motivation). Se explican como tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de los objetivos.
- Empatía (Social-awareness). Se entiende como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.

- Habilidades sociales (Relationship management). Es la capacidad para inducir respuestas deseables como capacidades de control sobre otro individuo.

El modelo clínico de Bar On (1997) es un modelo compuesto por diversos aspectos: componente intrapersonal, componente interpersonal, componente del estado de ánimo en general, componentes de adaptabilidad y componentes del manejo del estrés.

En cuanto al componente intrapersonal:

- Comprensión emocional de sí mismo, es la habilidad para comprender las emociones y sentimientos, saber diferenciales y poder conocer el porqué.
- Asertividad, es la habilidad de expresar creencias y sentimientos sin herir los sentimientos de otros, además de defender nuestros derechos de manera cívica y correcta.
- Autoconcepto, es la capacidad de respetarse, comprenderse y aceptarse a uno mismo.
- Autorrealización, es la habilidad de realizar lo que de verdad pensamos, deseamos y disfrutamos.
- Independencia, es la capacidad de dirigirse a sí mismo y de sentirse seguro de sí mismo, siendo independientes emocionalmente para tomar decisiones.

Respecto al componente interpersonal:

- Empatía, es la habilidad para comprender, sentir y apreciar los sentimientos de otros.
- Relaciones interpersonales, es la capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias, que se caracterizan por una cercanía emocional.
- Responsabilidad social, es la habilidad para mostrarse como una persona cooperante, un miembro constructivo de un grupo social.

Los componentes de adaptabilidad:

- Solución de problemas, es la capacidad de identificar, definir problemas y saber resolverlos.
- Prueba de la realidad, es la habilidad de evaluar la correspondencia entre lo que se experimenta y la realidad.
- Flexibilidad, es la habilidad para controlar nuestras emociones, pensamientos y conductas ante diferentes situaciones.

Componentes del manejo del estrés:

- Tolerancia al estrés, es la capacidad de resolver situaciones adversas, estresantes y fuertes emociones.
- Control de los impulsos, es la habilidad para controlar las emociones.

Componente del estado de ánimo en general:

- Felicidad, es la capacidad para sentir satisfacción con nuestra vida.
- Optimismo, es la habilidad de ver el lado positivo de las cosas.

Otros modelos

Algunos autores como Fernández-Berrocal y Extremera (2006a y 2006b) señalan la existencia de otros modelos, ya que además de la IE como habilidad, establecen diferencias entre el modelo de Bar-On (1997) y el de Goleman (1995). Podemos encontrar el modelo de Cooper y Sawaf, al cual se le denomina como el modelo de los “Cuatro Pilares”, desarrollado en el ámbito organizacional de la empresa, los 4 aspectos fundamentales de este modelo son:

- La alfabetización emocional, está constituida por la honradez emocional, la intuición, el conocimiento, el feed-back, la energía intuición, la conexión y la responsabilidad.
- La agilidad emocional, es el componente que se refiere a la flexibilidad, la credibilidad y a la autenticidad personal, la cual incluye habilidades para escuchar, asumir conflictos y obtener buenos resultados de situaciones complicadas.
- La profundidad emocional, se le denomina a la armonización de la vida cotidiana con el trabajo.
- La alquimia emocional, es la habilidad para innovar aprendiendo a fluir con problemas y presiones.

El modelo de Boccoardo, Sasia y Fontenla (1999), la principal aportación de estos autores es la distinción entre la IE y la inteligencia interpersonal, estableciendo que las 3 primeras áreas pertenecen la inteligencia emocional y las dos últimas áreas son las capacidades que forman parte de la inteligencia interpersonal, las áreas son las siguientes:

- Autoconocimiento emocional, es el reconocimiento de los propios sentimientos.
- Control emocional,
- Automotivación, es la habilidad para relacionar sentimientos y adaptarnos.
- Reconocimiento de las emociones ajenas, es la habilidad para construir el autoconocimiento emocional.

- Habilidad para las relaciones interpersonales, se trata de producir sentimientos en los demás.

El modelo de Matineaud y Engelhart (1996), centran su trabajo en la evaluación de la IE utilizando cuestionarios de diferentes ámbitos, diferenciándose del resto por la apertura externa, introduciendo factores exógenos, integrando como componentes de la IE:

- El conocimiento en sí mismo.
- La gestión del humor.
- Motivación de uno mismo de manera positiva.
- Control de impulso para demorar la gratificación.
- Apertura a los demás, como aptitud para ponerse en el lugar del otro.

El modelo de Elías, Tobías y Friedlander (1999), integran los modelos anteriores para homogeneizar la medición del constructo inteligencia emocional, señalando como componentes:

- Ser consciente de los propios sentimientos y de los demás.
- Mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás.
- Hacer frente a los impulsos positivos y planes para alcanzarlos.
- Utilizar habilidades sociales.

El modelo de Rovira (1998), engloba el modelo en 12 dimensiones:

1. Actitud positiva, y valorar más lo positivo, resaltar más los aciertos y el esfuerzo, ser conscientes de las limitaciones propias y de los demás. y valorar más lo positivo, resaltar más los aciertos y el esfuerzo, ser conscientes de las limitaciones propias y de los demás.
2. Reconocer los propios sentimientos y emociones.
3. La capacidad para expresar los sentimientos y las emociones, expresar sentimientos, emociones.
4. La capacidad para controlar los sentimientos y las emociones, tolerancia, la frustración y saber esperar.
5. La empatía, captar las emociones de otro individuo.
6. Ser capaz de tomar decisiones adecuadas.
7. La motivación, ilusión y el interés.
8. La autoestima, sentimientos positivos y confianza en sí mismo.
9. Saber dar y recibir, ser generosos, dar y recibir valores personales.
10. Tener valores alternativos, dar sentido a la vida.

11. Ser capaz de superar las dificultades y frustraciones, la capacidad de superarse en situaciones complicadas.

12. Ser capaz de integrar polaridades, lo cognitivo y lo emocional.

El modelo Secuencial de Autorregulación Emocional, Bonano (2001), basa su modelo en los procesos de autorregulación emocional del sujeto. Señalando 3 categorías generales:

- Regulación de Control, comportamientos automáticos e instrumentales.
- Regulación Anticipatoria, anticipar futuros retos que puedan aparecer.
- Regulación Exploratoria, adquirir nuevas habilidades o recursos.

El modelo Autorregulador de las experiencias Emocionales, Higgins et al, (1999) es un continuo del anterior pero matizando diferentes procesos y se fundamentan igual pero con los siguientes procesos:

- Anticipación regulatorias, anticipar placer o malestar futuro.
- Referencia regulatoria, tener un punto negativo o positivo de una misma situación.
- Enfoque regulatorio, aportaciones y autorrealizaciones contra responsabilidades y seguridades.

El modelo de procesos de Barret y Gross (2001), a partir de los anteriores incluye.

- Selección de la situación, aproximación o evitación.
- Modificación de la situación, adaptarse para modificar su impacto emocional.
- Despliegue atencional, seleccionar en qué parte prestaremos atención.
- Cambio cognitivo, significados que se eligen en cada situación
- Modulación de la respuesta.

2.1.4. Medidas de inteligencia emocional

En cuanto a las posibles medidas a proponer sobre la IE con niños pequeños, se encuentran autores como Fernández et al. (2010) que analizan las subescalas del PKBS-2 para la evaluación de habilidades sociales y los problemas de la conducta en educación infantil. Tras varias investigaciones muestran la importancia de la competencia social frente a los problemas de conducta, es decir, los comportamientos disruptivos, los cuales deberían trabajarse ya desde la etapa infantil. La muestra de este estudio fue de 1509 alumnos, entre 3 y 5 años de edad, el instrumento utilizado es la escala PKBS, traducida y adaptada al castellano. Su objetivo fue desarrollar un instrumento fiable para la evaluación de las habilidades sociales y de los problemas de comportamiento en los niños a través de 76

ítems. Estos ítems están repartidos en 34 ítems para las habilidades sociales y los 42 ítems restantes para la escala de los problemas de conducta. Los resultados indicaron que es un instrumento adecuado para esas variables, de alta validez y fiabilidad, indicando la importancia de adaptar los instrumentos a las características de la población.

Autores como Mestre, Guil y Larrán (2011) realizan la validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones de los niños en la etapa infantil. Este instrumento trata de evaluar la capacidad del niño y no la percepción de su capacidad. Los niños necesitan más experiencia y estimulación para ir progresando en esa competencia por lo que son habilidades escasas en el inicio. El entorno del niño puede influir en su capacidad para percibir, expresar y valorar las emociones. Encuentran diferencias en cuanto al género, las mujeres muestran más habilidad para percibir expresiones faciales que los hombres. El método utilizado en esta investigación es a través de una muestra aleatoria de 138 niños/as de infantil de diferentes centros escolares, el instrumento utilizado fue PERVALEX, se trata de una prueba proyectada en una pantalla analizando 16 ítems. Los niños han de señalar según las instrucciones dadas, la primera trata de la expresión que pondría el personaje según la situación, el segundo tipo evalúa situaciones más ambiguas, señalar cuál de los dos personajes (gemelos) sienten la emoción que nos dicen. En la tercera diapositiva han de señalar que expresión pondrá ese personaje tras escuchar la melodía. Además se les pasó un cuestionario a los docentes de los niños con 5 cuestiones relacionadas con la adaptación del niño. Los resultados indican que los niños identifican mejor las emociones como alegría y tristeza que otras como asco, miedo, enfado las cuales en su mayoría confunden. Los niños van aumentando su precisión para percibir y expresar emociones a los 5 años.

Y otros como Sastre et al. (2019) analizan la inteligencia emocional en niños de educación primaria, el objetivo era validar el test EMOCINE, para medir la percepción y la comprensión de la inteligencia emocional. La muestra es de 1448 niños de entre 8 y 13 años. Debían ver 15 clips e interpretarlos según su percepción y comprensión emocional. Los resultados son positivos ya que esta prueba es más realista y motivadora que otras, además puede predecir o identificar problemas emocionales y de comportamiento en los niños.

2.1.5. Estudios de inteligencia emocional

Corral-Martínez y Gómez-Cuevas (2021), analizan la inteligencia emocional, empatía y comportamiento disruptivo en un aula de primaria. Este estudio se fundamenta en otros que

indican que variables afectivas como la IE y la empatía se relacionan con un nivel menor de conductas problemáticas. Corral-Martínez y Gómez-Cuevas (2021) evalúan la frecuencia de las conductas disruptivas en 25 niños de educación primaria y su relación con la IE y la empatía. El instrumento utilizado fue un cuestionario de conductas disruptivas en el aula de Simón, Gomez y Alonso-Tapia (2013), la versión castellana del inventario de empatía IRI (Davis, 1983), y la versión española del EQ-YV de Bar-On (1997). Los resultados muestran una relación negativa entre distintas dimensiones de la IE y la empatía con la frecuencia de conductas disruptivas. Además se observó un mayor nivel de IE y empatía en alumnos con menor nivel de conductas disruptivas leves y graves. Sin encontrarse diferencias entre los niños y niñas.

En el estudio de Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) se analiza la inteligencia emocional en la educación, examinan en primer lugar, las políticas educativas para facilitar a los niños el mejor comienzo en sus vidas y el desarrollo de las habilidades de IE. En segundo lugar, presentan los modelos de la IE, describiendo detalladamente el de Mayer y Salovey (1997). En tercer y último lugar, resumen la investigación referente a la relevancia de la IE en cuanto a diferentes indicadores. Los resultados concluyen con recomendaciones sobre el desarrollo de la IE en las escuelas.

Tal y como se indicó previamente, en el estudio de Mestre et al. (2011) en 138 niños en etapa infantil, las niñas muestran más habilidad para percibir expresiones faciales que los niños. Además, los niños identifican mejor las emociones como alegría y tristeza que otras como asco, miedo, enfado las cuales en su mayoría confunden. En este estudio también se observa que los niños van aumentando su precisión para percibir y expresar emociones a los 5 años (Mestre et al, 2011)

En cambio, Pallás et al. (2009) realizan una investigación sobre la convivencia y la inteligencia emocional en niños de edad escolar, estudiando la relación entre variables del constructo de IE, con la influencia de las conductas agresivas en el entorno escolar. Tras varias investigaciones por diferentes autores (Cerezo, 1996, 2001, 2006; Avilés y Monjas, 2005; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Piñuel y Oñate, 2005; Serrano e Iborra, 2005) se muestra un incremento de las incidencias violentas, lo que alerta del problema de la agresividad entre escolares, afectando a muchos alumnos, a su rendimiento académico y a su desarrollo personal. La muestra está formada por 108 sujetos entre los 9 y 15 años de un colegio público de Valencia. Los instrumentos utilizados han sido uno de tipo sociométrico, *Bull-S*, elaborado por Cerezo (2000), y dos autoinformes, a través de

Cuestionario ASB, elaborado por Allsopp y Feldman (1974,1975,1976), traducido y adaptado por Martorell y Silva (1993). El cuestionario evalúa la “conducta antisocial”, conductas predelictivas de transgresión de normas sociales. Los resultados permiten diseñar programas concretos de intervención en cuanto a las variables edad, sexo y empatía en relación a la agresividad.

No obstante, Domínguez (2013), realizó una investigación sobre la inteligencia emocional en niños, el objetivo de esta era describir la IE, en niños de una escuela del Estado de México. Se empleó el instrumento de IE de Rodríguez (2006), el cual mide cinco factores. La muestra fue de 100 niños de entre 10 y 12 años. Los resultados fueron que estos alumnos presentaban puntajes medios en todos los factores, excepto en las Habilidades Sociales que era el más bajo, tienen más desarrollado el factor de la motivación. Concluyendo que se debería desarrollar más las habilidades sociales.

Unos años más tarde, Macuna y Mary (2015) investigan sobre el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños y niñas del Jardín Infantil de la UPTC. El objetivo es contribuir con el desarrollo de la IE de los niños a través de interacciones pedagógicas. La edad de estos niños es desde 5 meses hasta los 4 años. Se utilizó la observación de los alumnos para detectar los problemas y enfocarse en ello, anotando estas observaciones en un diario de campo de observación directa e indirecta. Se realizó al principio de la investigación una entrevista a la maestra de los niños, se realizó una encuesta a los docentes para conocer sus conocimientos sobre la IE, tras recoger estos datos se realizó talleres con los niños para fortalecer el desarrollo, mediante una propuesta de 13 actividades, adaptadas a el tipo de alumnado del centro. Los resultados demuestran que los niños han desarrollado un poco más su inteligencia emocional, siendo más conscientes, sus actitudes y comportamientos han ido mejorando, excepto aquellos niños que eran más pequeños y tenían mayores dificultades. Los resultados de las encuestas fueron positivas, ya que conocen o tienen bastante idea del concepto y recalcan la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, reconociendo la dificultad que tiene aplicar la IE.

Bresó, Rubio y Andriani (2013), investigan la relación de la IE, y el Mindfulness como estrategia para la gestión de emociones negativas. El objetivo es resumir la evidencia empírica sobre la eficacia de las estrategias basadas en el mindfulness y en la IE para gestionar la solución de problemas que comportan la aparición de emociones afectivamente negativas.

Petrides, Pérez-González y Furnham (2007), realizan una investigación sobre el criterio y la validez incremental de la inteligencia emocional rasgo. Realizan dos estudios, en donde se muestra que la IE rasgo se relaciona con las medidas de rumiación, depresiva satisfacción con la vida, con actitudes disfuncionales y de afrontamiento. En el tercer estudio muestran que la IE rasgo se relaciona con la depresión y nueve trastornos de personalidad. Concluyendo que la IE rasgo tiene un papel que desempeñar en la personalidad, la psicología social y clima, muchas veces con efectos que se incrementan en las dimensiones de personalidad y estado de ánimo.

Mikolajczak, Nelis, Hansenne y Quoidbach (2008), investigaron sobre si se puede regular la tristeza, probablemente se pueda regular la vergüenza: Asociaciones entre rasgo de inteligencia emocional, regulación de emociones y eficiencia de afrontamiento a través de emociones discretas. Otros estudios encontraron que la IE promueve la utilización de estrategia de afrontamiento adaptativas para regular el estrés, por lo que este estudio examinó si ese efecto se extiende a otras emociones y si los estilos de afrontamiento utilizados para regular una emoción determinada mediarían el efecto de la IE rasgo en la propensión a experimentar esa emoción en particular. Los análisis demostraron que la IE rasgo promovió la elección de estrategias adaptativas no solo en el caso del estrés, sino también en la tristeza, ira, la vergüenza, los celos, el miedo. Además, la IE promueve también el uso de estrategias adaptativas para mantener la alegría. Encontrando también que la elección de las estrategias adaptativas de los individuos con IE alto rasgo para regular a la baja varias emociones negativas y mantener las positivas que explicaba su menor propensión a experimentar estas emociones negativas y su mayor propensión a experimentar las positivas.

Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Heredia (2012), realizan un estudio sobre la IE y género: más allá de las diferencias sexuales. Este estudio examina el efecto de la identidad de género sobre la IE en una muestra de 338 trabajadores. El instrumento utilizado es medidas de autopercepción (TMMS) y de habilidad (MSCEIT). Los resultados indican que la aceptación de rasgos de expresividad por parte de las mujeres puede explicar sus mayores puntuaciones en IE. A su vez, las personas andróginas, en comparación con las instrumentales y expresivas, presentan niveles superiores de IE.

Tatu (2018), realiza un estudio para comprobar si hay diferencia entre hombres y mujeres en inteligencia emocional, para ello realizan unas pruebas de aptitudes con autoinformes y pruebas mixtas. La muestra es de 201 empleados de la Comunidad Valenciana. Los

resultados muestran que las mujeres tienen mayor nivel en la variable percepción y la media en hombres para la variable gestión, siendo la variable comprensión similar para ambos sexos. Las diferencias entre hombres y mujeres no son significativas.

En esa misma línea, Medina Herreros (2020), realiza una investigación para comprobar si existen diferencias entre hombre y mujeres en cuanto al nivel de IE. El objetivo del estudio es poder comprobar, mediante la realización de un estudio empírico, si existen o no diferencias entre géneros en IE. La muestra es de 639 participantes. El instrumento fue la “Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law” (WLEIS) de (Wong y Law, 2002). Los resultados obtenidos son una diferencia entre los sexos mínima (puntuando los hombres un 0.03 más que las mujeres), los hombres también puntúan un poco más en regulación emocional (0.07) y en la percepción interpersonal (0.08). Las mujeres puntúan de media un 0.04 por encima de los hombres en asimilación emocional. Por lo que la diferencia entre hombres y mujeres es mínima.

Gómez y Valencia (2017), plantean unas estrategias para potenciar la IE en educación infantil, a través de la aplicación de Mayer y Salovey (1990). La muestra es con 48 niños de segundo ciclo de infantil de Huelva. Al grupo experimental se le aplicó un programa compuesto por tres bloques y una actividad inicial, para conocer lo que sabían previamente. Se utilizó el diario de clase y un registro anecdótico, la observación directa y sistemática. Los resultados muestran diferencias muy significativas, obteniendo mejoras en el grupo experimental, al cual se le había aplicado el programa, estos comienzan a expresar sus emociones mientras que los otros son incapaces. Los del grupo experimental comienzan a entender las emociones. Es decir, el grupo experimental ha adquirido más conceptos relacionados con la IE que el grupo control.

Ferrando Prieto (2008), estudia la creatividad en relación a la inteligencia emocional, con alumnos de altas habilidades. Los objetivos fueron: estudiar las características psicométricas del Tet de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT) y del Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQ-I:YV) de Bar-On. Los resultados mostraron que el TTCT y el EQ-I:YV mostraron características psicométricas adecuadas. Los alumnos de alta habilidad puntuaron más alto tanto en creatividad como en IE. Las correlaciones entre IE y CI no fueron significativas. lo que nos lleva a pensar que la IE pueda no ser parte del constructo de inteligencia.

Involucrando a las familias de los niños hay autores como Marco Arenas, García Sánchez y Sánchez López (2020) los cuales realizan un estudio para mejorar la intervención y la

colaboración con las familias. El objetivo era comprobar si ciertas habilidades de la inteligencia emocional de los profesionales podrían estar vinculadas a un mayor o menor participación de las familias. Se utilizaron dos instrumentos el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) y el Inventario sobre Práctica Profesional en Atención Temprana (IPPAT). Los resultados muestran que aquellos profesionales que realizan prácticas participativas en las intervenciones, poseen altos niveles de habilidad emocional.

Así mismo, Ramírez-Lucas et al. (2015), realizan una investigación sobre la influencia de los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos en educación infantil. El objetivo que tienen es estudiar la relación de estos. La muestra es de 83 niños, 52 padres y 62 madres. La medida que se utiliza para la IE de los niños es el cuestionario de Bar-On y Parker (2002) y la Prueba de Percepción y Valoración de las emociones (PERCEVAL, Mestre, et al., 2011); para los adultos se ha utilizado un cuestionario sobre su propia Inteligencia emocional adaptado de Bar-On (1997) y un cuestionario sobre sus estilos parentales (autoritario o democrático). Los resultados de este estudio demostraron que el estilo parental se relaciona con la IE de los padres. Aquellos padres y madres con mayor IE, tienden a desarrollar un estilo democrático. Además, el estilo democrático de los padres se relaciona con la IE de los niños. Dependiendo del estilo parental se desarrollan más unas habilidades emocionales u otras.

Por otro lado, Jácome Viteri (2021), analiza la relación entre la IE y las competencias parentales en padres. El objetivo es comprobar esta relación. El estudio se llevó a cabo con un enfoque cuantitativo, de diseño descriptivo-correlacional y transversal. La muestra fue de 141 padres y madres. Los instrumentos que han sido utilizados son: la Escala de Parentalidad Positiva y una ficha sociodemográfica ad-hoc, Traid Meta-Mood Scale (TMMS-24). Los resultados que se han obtenido en esta investigación han sido una hipótesis nula y un rechazo de la hipótesis alternativa, ya que en el análisis correlacional de las variables, no se han encontrado una correlación estadísticamente significativa, por lo que la IR no influye directamente en las competencias parentales.

En la misma línea, Madrigal Corrales y Garro Jiménez, (2014), realizan un estudio a través de una planificación de talleres para padres de familia en donde se analice la IE y su importancia para el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas de edad preescolar. Se han diseñado unos talleres para padres de familia, basado en un diagnóstico previo realizado en el centro el Kinder La Casita del Zapato y el Kinder Escuela Santa Rosa Abajo. Es una investigación de tipo cualitativa, ya que como indica Barrantes (2007),

se orienta principalmente en el proceso y “ la recolección de datos que puede realizarse de diferentes formas” (p.71). Los instrumentos utilizados son la observación directa en su mayoría; cuestionarios a los padres con el propósito de diagnosticar los conocimientos que tienen acerca de la IE y su influencia en el desarrollo integral del niño/a en edad preescolar. Los resultados han demostrado que una gran parte mostraba una actitud positiva hacia su intervención en el aprendizaje emocional.

El autor Moreno Samaniego (2020), realiza un estudio sobre la Inteligencia Emocional para el fortalecimiento del trabajo colaborativo en niños de edad preescolar. La investigación tiene como objetivo diseñar diferentes estrategias basadas en la inteligencia emocional, para fortalecer el trabajo colaborativo en niños. La muestra utilizada son los padres niños de 4/5 años de edad y sus docentes. Se utilizan como instrumentos unos cuestionarios con 11 ítems para los docentes y 7 ítems para los padres. El resultado de esta investigación ha permitido determinar que son necesarias ciertas estrategias que ayuden tanto a los padres como a los maestros a fomentar el buen desarrollo emocional de los niños, controlando sus emociones, formando así estudiantes e individuos capaces de resolver diferentes situaciones del día a día.

En el estudio más reciente de Cruz y Moreira (2023) realizan un estudio sobre el desarrollo de la inteligencia emocional para afrontar problemas psicosociales en niños preescolares. El objetivo es determinar cuál es el grado de influencia de la IE para afrontar los problemas psicosociales en niños de preescolar, intentando dar solución a diferentes conflictos. Primero se realizó una investigación bibliográfica, la información recogida se analizó a través del método analítico-sintético; además se realizó unas encuestas a los padres donde se detectaban los problemas psicosociales en los niños y con esos test se midió la IE de los niños. Tras analizar los resultado en donde se interpretaron que era necesario aplicar estrategias para tratar esos problemas que podrían afectar en su desarrollo, viendo necesario enseñar a los niños a gestionar sus emociones para prevenir estos problemas, siendo los padres conscientes en que se debe trabajar en conjunto y tratarlos cuanto antes, a través de múltiples opciones con diversas estrategias para mejorarlos; se llegó a la conclusión de que la correcta gestión de la IE permite afrontar de una forma positiva los problemas psicosociales en la etapa de preescolar.

2.2. MINDFULNESS

2.2.1. Origen de mindfulness

Según Nunes, Castro y Limpo (2020), Kabat-Zinn (2003) define la atención plena como “la conciencia que emerge al prestar atención deliberadamente, en el momento presente y sin juzgar, al desarrollo de la experiencia momento a momento” (p. 145). En las últimas décadas, el entrenamiento de esta habilidad se ha convertido en una forma de promoción de la salud ampliamente difundida en muchos campos (Bishop et al. 2004), como el clínico (Biegel et al. 2009), educativo (Carsley et al. 2017), y organizacional (Rupprecht et al. 2019). Ahora hay una gran cantidad de investigaciones que muestran que las habilidades de atención plena se pueden mejorar formalmente a través de intervenciones sistemáticas, generalmente implementadas bajo la guía de instructores calificados (Meiklejohn et al. 2012). Un componente importante de estas intervenciones consiste en la implementación de ejercicios de atención destinados a promover la conciencia de las personas sobre el momento presente, aquí ampliamente subsumido bajo el término “meditación” (Greenberg y Harris 2012). Los ejercicios de meditación pueden realizarse con o sin guía externa (p. ej., la voz) y su objetivo es dirigir la atención de las personas hacia sus propios sentimientos, pensamientos, sensaciones o estímulos externos, como los sonidos (Greenberg y Harris 2012). Los ejercicios basados en la meditación pueden tomar diferentes formas, como la respiración, donde se les pide a las personas que noten y se concentren en las sensaciones involucradas en la respiración (Bishop et al. 2004), y la exploración del cuerpo, a través de la cual se les anima a concentrarse en todas y cada una de ellas. parte del cuerpo de forma secuencial, desde los dedos de los pies hasta la cabeza (Zelazo y Lyons 2012).

En la revisión de Nunes et al. (2020), se utiliza la definición de la atención plena de Kabat-Zinn (2003) “la conciencia que emerge al prestar atención deliberadamente, en el momento presente y sin juzgar, al desarrollo de la experiencia momento a momento” (p. 145).

Tal y como indican Moñivas et al. (2012) el mindfulness también denominado atención plena o consciencia plena se empieza a considerar relevante en occidente en 1978 con Kabat Zinn de la Universidad de Massachusetts, al aplicarlo al estrés mediante el programa Mindfulness Basado en la Reducción del Estrés (MBSR) llegando aplicarse en Estados Unidos en más de 250 hospitales. Asimismo, su uso se ha extendido desde el ámbito clínico a intervenciones con individuos, familias, grupos y comunidades.

2.2.2. Estudios de mindfulness

En cuanto a los estudios relacionados con el mindfulness podemos encontrar los siguientes autores:

Nunes, Castro y Limpo (2020) realizan una revisión de las aplicaciones basadas en mindfulness para niños, el objetivo es conocer más sobre aplicaciones basadas en la atención plena a través de una escala de calificación de aplicaciones móviles (MARS). La mayoría tenía ejercicios de meditación con audios y alguno combinado con video, eran prácticas aisladas integradas en programas secuenciados. Las conclusiones sacadas de este estudio son que la mayoría de las aplicaciones no logran buena puntuación ($\neq 4,0$). Parece haber margen de mejora en cuanto a las aplicaciones que se basan en la atención plena gratuitas.

León (2008) analiza el mindfulness y el rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. La muestra es de 344 estudiantes de 1º y 2º ESO, para ello utilizan un instrumento de 12 ítems, al que llaman la “Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar” y sus resultados fueron la confirmación o verificación de la relación entre ambos conceptos, mindfulness y rendimiento académico.

Mañas et al. (2014) ponen de manifiesto la importancia del mindfulness en el rendimiento deportivo. Para ello revisan programas como Mindful Sport Performance Enhancement (MSPE) y el Mindfulness-Acceptance-Commitment (MAC).

López y Beta (2019) analizan cuántos centros educativos incorporan el mindfulness en sus aulas y la formación de sus instructores, para ello analizan 27 centros, solo 2 con instructor de mindfulness. Se utiliza una metodología cuantitativa mediante encuestas a los centros y cualitativa mediante entrevistas a las instructoras. Los resultados muestran que son una minoría los que lo incorporan aunque los instructores tengan buena formación. Por lo que se concluye que el mindfulness todavía no se ha expandido lo suficiente en lo educativo.

Herman et al. (2020), realizan un estudio sobre los efectos de la intervención de mindfulness basada en la familia sobre la sintomatología del TDAH en niños pequeños y sus padres, el objetivo de este estudio es investigar la viabilidad de una intervención de atención plena basado en la familia para mejorar a los niños con síntomas de falta de atención e hiperactividad. La muestra consta de 100 niños de entre 5 y 7 años, con síntomas de TDAH. Los resultados son que las familias del grupo de intervención tuvieron mayores mejoras en los síntomas del TDAH de los niños con tamaños de efecto mediano de -0.60 para la falta de atención y -0.59 para la hiperactividad; y el estrés y el bienestar de los padres que los del grupo de control en lista de espera.

No obstante, Franco, Mañas y Justo (2009) mostraron los efectos de la práctica del

mindfulness en una muestra del profesorado de educación especial, encontrando una reducción en los niveles de estrés, ansiedad y depresión. De la Fuente, Salvador y Franco (2010) encontraron mejoras en los niveles de autoestima e inteligencia emocional en una muestra de docentes de educación infantil, primaria y secundaria. Mañas, Franco y Justo (2011) confirmaron la disminución en los niveles de estrés docente, y en las dimensiones de presiones, desmotivación y mal afrontamiento, igual que en el número de días de baja laboral por enfermedad en profesores de educación secundaria.

En cuanto a los efectos en la práctica del mindfulness en el alumnado. Franco (2009), encontró una reducción de los niveles de estrés en estudiantes de primero de magisterio primaria. De la Fuente, Franco y Mañas (2010) también mostraron una disminución de niveles del cansancio emocional y burnout, además de mejoras en los niveles de engagement académico de universitarios. Franco, Soriano y Justo (2010) encontraron mejoras significativas en el autoconcepto y en el rendimiento académico de estudiantes inmigrantes que residen en España. López y Beta (2019) analizan cuántos centros educativos incorporan el mindfulness en sus aulas y la formación de sus instructores, para ello analizan 27 centros, solo 2 con instructor de mindfulness. En este estudio se utiliza una metodología cuantitativa mediante encuestas a los centros y cualitativa mediante entrevistas a las instructoras. Los resultados muestran que son una minoría los que lo incorporan aunque los instructores tengan buena formación. Por lo que se concluye que el mindfulness todavía no se ha expandido lo suficiente en el ámbito educativo.

Autores como Bluth et al. (2016), realizan un estudio piloto de mindfulness basado en la escuela para adolescentes en riesgo étnicamente diversos. El objetivo es ver si los adolescentes mejoran tras el programa de mindfulness, Aprendiendo a respirar. La muestra es de 27 estudiantes, que fueron asignados aleatoriamente unos a una clase de mindfulness o control de abuso de sustancias durante 50 minutos, una vez a la semana durante un semestre. Se observó la disminución en la depresión de los estudiantes de la clase de mindfulness en comparación al grupo control. Al principio la credibilidad percibida por la clase de mindfulness era menor que la de la clase de abuso de sustancias. Durante la investigación la credibilidad percibida de la clase de mindfulness aumentó, en cambio la de abuso de sustancias disminuyó. Comprobando así que el mindfulness les ayudó a aliviar el estrés y querían continuar con las sesiones.

Pacheco Sanz, Canedo García, Manrique Arijia y García Sánchez, (2018) realizan una investigación sobre el mindfulness en educación infantil. Para ello realizan una revisión de

estudios que permiten conocer los beneficios de la práctica del mindfulness desde edades tempranas. Los programas de intervención diseñados, proponen actividades que hace que los niños sean más conscientes de su respiración, su cuerpo, sus emociones y las de otros, y sugieren que a través de la educación emocional, cuentan con una herramienta eficaz que les ayude a afrontar la vida de manera más consciente y plena. La aplicación en los colegios ha sido mínima ya que hay muy poco docente formado en mindfulness. A su vez, a través de los programas y propuestas se ha comprobado cómo se puede llevar a cabo una educación emocional en un aula.

Mercader Rovira (2020), realiza un análisis sobre los problemas en adolescentes, con mindfulness y viendo el rendimiento escolar. La muestra es de 76 estudiantes de un centro en Perú en secundaria. Se utilizó un cuestionario para medir los problemas de los adolescentes adaptado a la población el Q-PAD (Sica, 2016), con 81 preguntas. Este cuestionario evalúa 8 escalas. Para medir la capacidad de mindfulness se usó la escala CAMM (Child and Adolescent Mindfulness Measure), utilizado para niños de entre 9 y 18 años, la escala adaptada tipo Likert con 10 preguntas. El análisis del rendimiento escolar mostró que las chicas superan a los chicos en la media de notas. No han aparecido relaciones significativas entre el promedio de problemas y el promedio de notas.

Tébar Bueno y Parra Delgado (2015) realizan una intervención de mindfulness con el alumnado de tercer curso de Educación Infantil. El objetivo es la adaptación y la valoración de unas actividades de mindfulness para niños de 5 años. La muestra es de 25 niños, con una sesión a la semana durante 7 semanas. Los resultados muestran que los alumnos tienen mejoría en su regulación atencional en clase, en la percepción de incrementar el estado de calma y el nivel de atención, resulta motivador.

Algunas investigaciones recientes analizan el rol de ambos constructos de IE y MF. Así por ejemplo en el estudio de Sánchez Gutiérrez y Araya-Vargas, (2014), realizan un estudio sobre mindfulness, inteligencia emocional, género, área de estudio y reporte de ejercicio en estudiantes universitarios costarricenses. El objetivo fue conocer la relación entre estos conceptos en los universitarios. Participaron 236 estudiantes de los cursos de actividad deportiva. Los instrumentos fueron cuestionarios de la Escala de Atención Plena (Mindfulness Awareness Attention Scale) y el Test de Inteligencia Emocional (Trait Meta-Mood Scale 24).. Los resultados encontraron correlaciones significativas positivas y moderadas entre mindfulness, claridad emocional y reparación de los estados de ánimo. En cuanto a género, los hombres que realizaban ejercicio físico tuvieron mayor nivel de MF y

de IE que aquellos que no. Y las mujeres que no realizaban ejercicio físico presentaron mejor MF que las que sí. En cuanto a los sentimientos, las mujeres puntuaron más alto que los hombres. En reparación de estados de ánimos los hombres que realizaban ejercicio tenían mayor puntuación, en cambio las mujeres hicieran ejercicio o no puntuaron muy similar.

Otro autor que analiza ambos constructos es Calvo Santacreu (2020), realiza un proyecto de intervención que se basa en el mindfulness e inteligencia emocional en menores sujetos a medidas judiciales. Está dirigido a la intervención y a ayudar a lograr una adecuada gestión emocional, aumento de autoestima, mejorar en las habilidades sociales y en la disminución del estrés, la ansiedad. Ya que a través de la práctica del mindfulness se pretende que los jóvenes infractores aprendan una técnica que mejore su concentración, autoconocimiento, su capacidad de atención y bienestar personal. Se plantea una propuesta de intervención con diez sesiones, para los menores sujetos a medidas judiciales de internamiento del centro socioeducativo Es Mussol (Fundación S'Estel). Según Santiago Moll (2015), el Mindfulness guarda relación con las emociones ya que mediante la meditación se modela un equilibrio entre la emoción y la posible respuesta ante la misma.

3. HIPÓTESIS

Hipótesis 1. La IE está positivamente relacionada con el MF y negativamente relacionada con los problemas de conducta (EP e IP).

Hipótesis 2. Las chicas tienen mayores niveles de IE y MF y los chicos de problemas de conducta (EP e IP).

Hipótesis 3. Los niños y niñas altos en IE tienen mayores niveles de MF y menores niveles en problemas de conducta (EP e IP).

Hipótesis 4. La relación entre IE y EP modulada por MF.

Hipótesis 5. La relación entre IE y IP modulada por MF

4. MÉTODO

4.1. Participantes

La muestra está constituida por un total de 63 alumnos de 3º de Educación Infantil y 1er ciclo de Educación Primaria (2 a 7 años), la media de edad es de 4.49 años (DT=1.20). 29 son niñas representando el 46% de la muestra, y 34 eran niños, lo que supone el 54% de la muestra total.

Tabla 1.

Distribución de la muestra por edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,0	1	1,6	1,6	1,6
	3,0	15	23,8	23,8	25,4
	4,0	16	25,4	25,4	50,8
	5,0	16	25,4	25,4	76,2
	6,0	13	20,6	20,6	96,8
	7,0	2	3,2	3,2	100,0
Total		63	100,0	100,0	

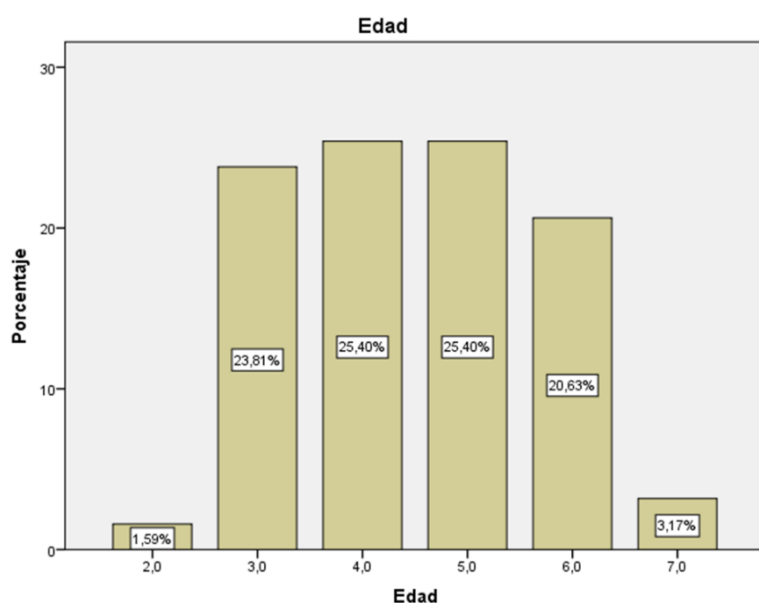


Figura 1. Distribución de la muestra en función de la edad.

Tabla 2.

Distribución de la muestra por sexo

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Niños "0"	34	54,0	54,0
	Niñas "1"	29	46,0	100,0
	Total	63	100,0	

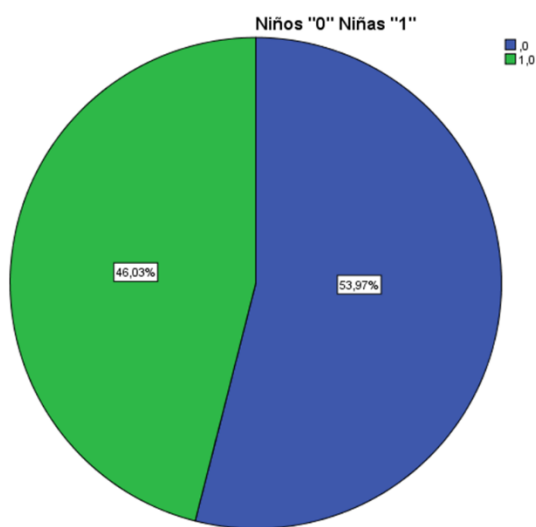


Figura 2. Distribución de la muestra en función del sexo.

4.2. Medidas

Instrumentos de medida

Inteligencia emocional. Se ha medido con 5 ítems elaborados por Sanchez-Gomez, Adelantado-Renau, Huerta y Brezo (2020) en su artículo Mindfulness en educación infantil: un programa para desarrollar la atención plena. La escala de respuesta es tipo Likert de 5 anclajes que oscila entre 0 (nada) y 5 (mucho), donde 5 indica alta inteligencia emocional. Los ítems de la escala nos permiten conocer el bienestar emocional de cada niño. El coeficiente de fiabilidad es de .85 ($\alpha = .85$).

Exteriorización de Problemas. Se ha medido con 6 ítems de la adaptación al español de la versión revisada de la *Preschool and Kindergarten Behavior Scale - PKBS* (Merrell, 2002). La escala tiene por objetivo desarrollar un instrumento psicométricamente válido para la evaluación de los problemas de comportamiento en niños entre los 3 y los 6 años de edad. Los ítems describen comportamientos perturbadores activos y no controlados por parte de los niños, reflejados hacia los demás. Los ítems de la subescala evalúan problemas emocionales y conductuales relacionados con mentir, el temperamento fuerte o no, si llora y se queja o si interrumpe en las actividades. Los comportamientos de los niños, están evaluados por el profesorado o el cuidador, se valoran según la escala de tipo Likert de 5 puntos que varían entre 0 (nada) y 5 (mucho) El coeficiente de fiabilidad es de .79 ($\alpha = .79$).

Interiorización de Problemas. Se ha medido con 6 ítems de la adaptación al español de la versión revisada de la *Preschool and Kindergarten Behavior Scale - PKBS* (Merrell, 2002). La escala tiene por objetivo desarrollar un instrumento psicométricamente válido para la evaluación de los problemas de comportamiento en niños entre los 3 y los 6 años de edad. Los ítems de la subescala evalúan problemas emocionales y conductuales relacionados con ser sensible a las críticas, fingir estar enfermo cuando se siente incómodo, tener gran apego a los padres o maestros y la dificultad para consolarlo cuando está mal. Los comportamientos de los niños, evaluados por el profesorado o el cuidador, se valoran según una escala de tipo Likert de 5 puntos que oscila entre 0 (nada) y 5 (mucho). De esta forma, puntuaciones altas en la escala de interiorización reflejan un peor desarrollo de las mismas. El coeficiente de fiabilidad es de .70 ($\alpha = .70$), eliminando el ítem 5 invertido “parece feliz”

Mindfulness. Se ha medido con 5 ítems elaborados por Sanchez-Gomez, Adelantado-Renau, Huerta y Brezo (2020) en su artículo Mindfulness en educación infantil: un programa para desarrollar la atención plena. Estos ítems evalúan el bienestar de los diferentes alumnos, a través de un cuestionario realizado por un adulto, el cual lo ha estado observando previamente para conocerlo y poder rellenar el formulario, evaluados por el profesorado o el cuidador, se valoran según una escala de tipo Likert de 5 puntos que oscila entre 0 (nada) y 5 (mucho). El coeficiente de fiabilidad es de .81 ($\alpha = .81$).

4.3. Procedimiento

Para realizar este estudio, primero se planteó lo que se quería investigar, tras concretar un tema, se comenzó con una revisión bibliográfica para tener información y poder centrarse

en un tema más concreto. Por ello, tras recoger la información necesaria se realizó un cuestionario con los cuatro aspectos a trabajar, estos son: inteligencia emocional, problemas de conductas, desarrollado en exteriorización e interiorización de problemas y mindfulness. Tras seleccionar los ítems de cada uno, se procedió a la recogida de datos, en la que docentes y/o cuidadores de los 63 niños responden al cuestionario. Una vez recogidas todas las respuestas, pasamos a realizar el análisis de datos.

4.4. Análisis de datos

En esta investigación, se han realizado varios análisis para afirmar o rechazar las hipótesis planteadas. Para obtener el análisis de datos, primero se realizó una revisión bibliográfica para poder seleccionar diferentes cuestionarios del presente estudio, recogiendo todas las respuestas en una tabla de Microsoft Office Excel, y así continuar trasladando esos datos al programa estadístico IBM SPSS Statistics (Statistical Process for Social Science) en la versión 23. Lo siguiente que se realizó fueron los índices de fiabilidad, considerando un coeficiente de fiabilidad por encima de .70, así como los parámetros, medias aritméticas, y la dispersión de los datos, la desviación. Con el mismo programa SPSS, se calcularon las correlaciones, a través del coeficiente de correlación r de Pearson. Las correlaciones que son significativas toman un nivel de significación de $p < .05$ y de $p .01$

Seguidamente, se realizó la prueba t para analizar las diferencias en función del género y la diferencia de las medias de EP, IP y MF en función de los niveles de IE altos y bajos (por encima y por debajo de la media). En todos los resultados, si el nivel de significación es superior a $p < .05$ descartamos las diferencias de esas medidas.

Para terminar, con el mismo programa (SPSS), se midieron las interacciones, como la relación entre la variable independiente y la dependiente si estaría modulada por la variable moduladora, en nuestro caso MF.

A continuación, en el siguiente apartado, se comentarán los resultados obtenidos tras analizar los datos y realizar las pruebas estadísticas.

5. RESULTADOS

A continuación, en este apartado, se presentan los análisis descriptivos (medias y desviaciones estándar) y se describen los resultados de las correlaciones que hay entre las variables objeto de estudio.

Tabla 3.

Análisis descriptivos y de correlaciones

	M	DT	1	2	3	4	5	6
1- IE	3,59	,87	1					
2- EP	2,51	,85	-,82**	1				
3- IP	2,32	,75	-,16	,21	1			
4- MF	3,03	,86	,63**	-,64**	-,01	1		
5-Edad	4,49	1,20	,16	-,18	-,18	,03	1	
6-Sexo	,46	,50	,14	-,08	-,05	,16	,100	1

Nota. Inteligencia Emocional “IE”; Exteriorización de problemas”EP” ; Interiorización de problemas “IP”; Mindfulness “MF”; Edad; Sexo**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El análisis de correlaciones indican una correlación negativa y significativa entre inteligencia emocional y exteriorización de problemas ($r = -.82^{**}$, $p < .01$) y una correlación positiva y significativa entre IE y mindfulness ($r = .63^{**}$, $p < .01$). Esto es que a mayor inteligencia emocional menor exteriorización de problemas y mayor mindfulness. Por tanto, los niños que puntúan más alto en IE tienen también mayor MF y menor exteriorización de problemas. El análisis de correlaciones también muestra una correlación negativa y significativa entre MF y exteriorización de problemas ($r = -.64^{**}$, $p < .01$), es decir a mayor MF menor exteriorización de problemas.

La hipótesis 1 planteaba que la IE estaría positivamente relacionada con el MF y negativamente relacionada con los problemas de conducta (EP e IP). Los resultados muestran una correlación positiva con MF y negativa con EP, no obstante no se encuentra una correlación negativa entre IE e IP. Por lo tanto, la H1 se acepta parcialmente.

La hipótesis 2 planteaba que las chicas tendrían mayores niveles de IE y MF y los chicos de problemas de conducta (EP e IP).

Tabla 4.

Comparación de medias entre niños y niñas y prueba t de muestras independientes

Sexo	N	Media	DT	t	gl
------	---	-------	----	---	----

IE	Niña	29	3,71	,81		
	Niño	34	3,48	,91	1.10	61
EP	Niña	29	2,44	,91		
	Niño	34	2,57	,79	-.61	61
IP	Niña	29	2,27	,82		
	Niño	33	2,36	,69	-.43	60
MF	Niña	29	3,18	,97		
	Niño	34	2,90	,75	1.26	61

Nota. Inteligencia emocional (IE), Exteriorización de problemas (EP), Interiorización de problemas (IP), Mindfulness (MF),***. La correlación es significativa en el nivel 0,001 (2 colas); **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Los resultados mostraron en IE medias más altas en las niñas (M=3.71; DT=.81) que en los niños (M=3.48; DT=.91), aunque esta diferencia no es estadísticamente significativa (t=1.10, gl= 61, ns). En línea con la hipótesis, los resultados del análisis de comparación de medias también indicaron en problemas de conducta medias más altas en los niños que en las niñas. Concretamente en IP la media de los niños fue (M=2.36; DT = .69). y la de las niñas(M=2.27; DT = .82). y en EP la media en niños fue de (M=2.57; DT = .79) y en niñas (M=2.44; DT = .91). No obstante, los análisis de la prueba t no resultaron ser significativos (t=1.10, gl= 61, ns). Por tanto, la H2 se rechaza.

La hipótesis 3 planteaba que los niños y niñas altos en IE tendrán mayores niveles de MF y menores niveles en problemas de conducta (EP e IP)

Tabla 5.

Comparación de medias entre niveles por encima y por debajo de la media en inteligencia emocional y prueba t de muestras independientes.

	IE	N	M	DT	t	gl
EP	Alta IE	37	2,	,54		
	Baja IE	26	3,23	,66	-8.1***	61
IP	Alta IE	36	2,23	,75		
	Baja IE	26	2,44	,75	-1.07	60
MF	Alta IE	37	3,45	,66		
	Baja IE	26	2,43	,76	5.71***	61

Los resultados mostraron que los niños que puntúan más alto en Inteligencia Emocional, puntúan menos en EP (M= 2, DT= .54) que los que puntúan bajo en IE, que puntúan más alto en EP (M= 3.23 DT= .66).

Aquellos con mayor nivel de IE puntúan menos en IP (M= 2.23 DT= .75) que aquellos que son menos IE que puntúan más alto en IP (M= 2.44, DT= .75).

Los niños con alto nivel de IE puntúan más en MF (M= 3.45 DT= .66), que aquellos con menos IE (M= 2.43 DT= .76).

Los resultados muestran que la diferencia de medias es significativa para EP ($t=-8.07^{***}$, $gl= 61$, $p<0,001$) y que la diferencia de medias es significativa para MF ($t= 5.71^{***}$, $gl= 61$, $p<0,001$), pero no es significativa para IP ($t=-1.07$, $gl= 60$, ns), ya que la diferencia de medias no alcanza el nivel de significación requerido, por lo tanto, se acepta la hipótesis parcialmente.

5.1. Análisis de regresión modulada

La hipótesis 4 planteaba la relación entre IE y EP modulada por MF. Los resultados muestran que la IE está negativamente relacionada con la EP ($B=-.43$, $p < .05$). Los resultados del análisis de regresión modulada no son significativos pero se han graficado para observar la tendencia de la relación entre IE y EP modulado por MF. Así, en la figura 6 observamos que a mayor IE menor EP siendo esta relación más intensa o pronunciada en los niños con altos niveles de MF. No obstante, la H4 se rechaza.

Tabla 6.

Análisis de regresión para EP

Variable de estudio	B	ΔR^2	R ²
Inteligencia Emocional (IE)	-,43*		
Mindfulness (MF)	,14		
Sexo	,13		
Edad	-,04		
IE*MF	-,10	,01	,72**

Nota: B son los coeficientes de regresión no estandarizados. †<,10 * $p < ,05$ ** $p < ,01$

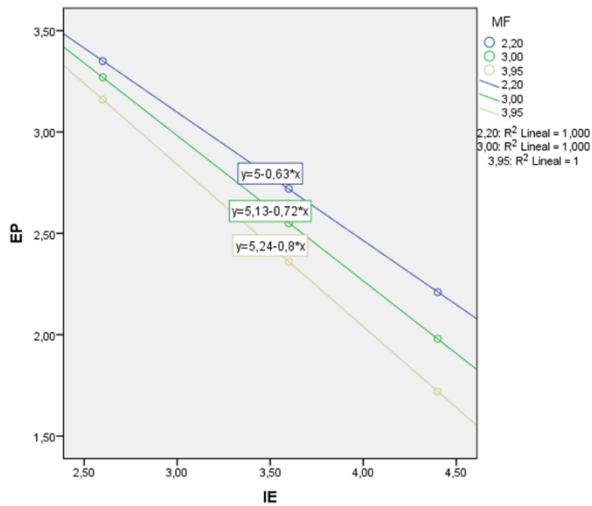


Figura 6. Resultados del análisis de regresión de IE*MF sobre la EP.

La hipótesis 5 planteaba la relación entre IE e IP modulada por MF. Tal y como muestran los resultados la relación entre IE e IP es negativa, siendo una relación leve o prácticamente nula en los casos de bajo MF, una relación negativa moderada en los casos de MF medio, y la relación negativa entre IE e IP es muy intensa en los casos de alto MF (B=-.30, p<.01). Por tanto, se acepta la H5.

Tabla 7.

Análisis de regresión para IP

Variable de estudio	B	ΔR^2	R ²
Inteligencia Emocional (IE)	,57		
Mindfulness (MF)	1,24**		
Sexo	,04		
Edad	-,07		
IE*MF	-,30**	,11**	,17*

Nota: B son los coeficientes de regresión no estandarizados. †<,10 * p < ,05 ** p < ,01

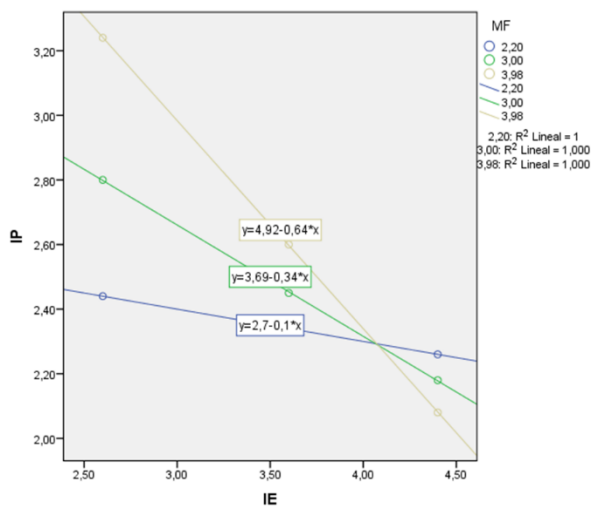


Figura 7. Resultados del análisis de regresión de IE*MF sobre la IP.

6. DISCUSIÓN

Alcance de los resultados

El objetivo de este estudio era analizar las relaciones entre inteligencia emocional, mindfulness y la conducta en los niños de entre 3 y 7 años.

La hipótesis 1 plantea que la IE está positivamente relacionada con el MF, y negativamente relacionada con los problemas de conducta. Los resultados muestran que existe una correlación positiva con MF y negativa con EP, pero no hay correlación negativa entre IE e IP. Los resultados están en línea con lo sugerido en otros estudios (Corral-Martínez y Gómez-Cuevas (2021); Petrides, Pérez-González y Furnham (2007); Mikolajczak, Nelis, Hansenne y Quoidbach (2008); Bresó, Rubio y Andriani (2013); Selvi et al. (2022)), y no apoyan lo sugerido por otros autores (Franco, Mañas y Justo (2009)) que indican que la práctica del MF ayuda a reducir los niveles de estrés, ansiedad y depresión.

La hipótesis 2 plantea que las chicas tendrían mayores niveles de IE y MF y los chicos de problemas de conducta (EP e IP). Los resultados muestran que en IE y en MF las medias más altas son en niñas, y muestra que los niños tienen mayores niveles en EP e IP. Los análisis de la prueba t no resultaron significativos, por lo que se rechaza esta hipótesis. Los resultados están en línea con lo sugerido en otros estudios (Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Heredia (2012)), y no apoyan lo sugerido por otros autores (Sánchez Gutiérrez y Araya-Vargas (2014)) ya que en su estudio no se encontraron diferencias grandes por ser mujer o no, sino que la diferencia de nivel depende de si realizaban ejercicio físico o no. Además otras investigaciones Medina Herreros (2020) han obtenido unos resultados en los que no

encontraban diferencia en el nivel de IE entre hombres y mujeres, ya que la diferencia es mínima. Tampoco apoya lo sugerido por Tatu (2018).

La hipótesis 3, plantea que los niños y niñas altos en IE tienen mayores niveles de MF y menores niveles en problemas de conductas. Los resultados muestran que los niños que puntúan más alto en IE, puntúan menos en EP y los que puntúan más bajo en IE, puntúan más alto en EP. Aquellos con mayor nivel de IE, puntúan menos en IP, y los de menor IE, puntúan más en IP. Los que puntúan mayor nivel de IE, puntúan más MF que aquellos con menor IE. Los resultados están en línea con lo sugerido en otros estudios (Calvo Santacreu (2020)), y no apoyan lo sugerido por otros autores (Mercader Rovira (2020)) que en su estudio no detectaron relación entre el mindfulness y el rendimiento escolar, tampoco aparecen relaciones significativas entre los problemas de los adolescentes y el promedio de notas.

La hipótesis 4 plantea la relación entre Inteligencia Emocional y Exteriorización de Problemas modulada por Mindfulness. Los resultados muestran que la IE está relacionada negativamente con la EP. Por lo que, a mayor IE menos EP, siendo una relación más pronunciada en niños con alto nivel de MF. Por lo que se rechaza la hipótesis.

La hipótesis 5 plantea la relación entre Inteligencia Emocional e Interiorización de Problemas modulada por Mindfulness. Los resultados muestran que la relación entre IE e IP es negativa, siendo una relación leve en los casos bajos de MF, relación moderada en los casos de MF medio y una relación negativa entre IE e IP muy intensa en casos de alto MF. Los resultados de estas dos últimas hipótesis están en línea con artículos que indican las consecuencias beneficiosas de trabajar la IE y de practicar MF (Bluth, Campo, Pruteanu-Malinici, Reams, Mullarkey y Broderick (2016); Tébar Bueno y Parra Delgado (2015); Bello-Dávila, Rionda-Sánchez y Rodríguez-Pérez (2010); Gómez y Valencia (2017); Salguero (2011)), y no apoyan lo sugerido por otros autores (Ferrando Prieto (2008)). Ferrando Prieto (2008), estudia si la creatividad en relación a la inteligencia emocional, con alumnos de altas habilidades. Los alumnos de alta habilidad puntuaron más alto en creatividad como en IE .

Limitaciones y futuros estudios

En este apartado se comentarán algunas de las limitaciones de este estudio. La primera limitación, ha sido la limitada muestra del estudio, ya que es necesario para un buen estudio recoger la mayor cantidad de respuestas posibles para que los resultados sean lo más seguros y fiables posibles. Otra limitación, en relación a lo anterior es el tipo de encuestas, al ser cuestionarios que debe hacer un adulto cercano al niño, puede hacerse pesado responder un

mismo cuestionario para tantos niños. Por ello, y por qué el adulto lo responde cuando dispone de tiempo, es por lo que concluyo que muchos de los adultos a los que les ha llegado y podrían responder muchas veces no lo han realizado, ya sea por falta de tiempo, etc.

Como se evidencia en los resultados la práctica de mindfulness y la educación en inteligencia emocional, en su mayoría provoca mejoras en los niños, disminuyendo su estrés, controlando sus emociones y reduciendo los niveles de problemas de conductas en los niños y sobre todo en su adolescencia.

McKeering y Hwaung (2019), en su revisión sistemática sobre las intervenciones escolares que se basan en el Mindfulness, han destacado en sus resultados un aumento de los niveles de bienestar regulación de las emociones y de la conducta, que produce una reducción del estrés y la ira. A su vez afirman que, en el colegio, tras realizar intervenciones, los alumnos tienen más fiabilidad a la hora de expresar nuevas emociones, favorece su comportamiento en el aula, aumenta su concentración y logran manejar el estrés, reduciéndose así las conductas disruptivas en clase.

Por otro lado, los estudios indican la importancia de la familia por ello hay autores como Marco Arenas, García Sánchez y Sánchez López (2020) los cuales realizan un estudio para mejorar la intervención y la colaboración con las familias. El objetivo era comprobar si ciertas habilidades de la inteligencia emocional de los profesionales podrían estar vinculadas a un mayor o menor participación de las familias. Se utilizaron dos instrumentos el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) y el Inventario sobre Práctica Profesional en Atención Temprana (IPPAT). Los resultados muestran que aquellos profesionales que realizan prácticas participativas en las intervenciones, poseen altos niveles de habilidad emocional. Así mismo, Ramírez-Lucas et al (2015), realizan una investigación sobre la influencia de los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos en educación infantil. El objetivo que tienen es estudiar la relación de estos. La muestra es de 83 niños, 52 padres y 62 madres. La medida que se utiliza para la IE de los niños es el cuestionario de Bar-On y Parker (2002) y la Prueba de Percepción y Valoración de las emociones (PERCEVAL, Mestre, et al., 2011); para los adultos se ha utilizado un cuestionario sobre su propia Inteligencia emocional adaptado de Bar-On (1997) y un cuestionario sobre sus estilos parentales (autoritario o democrático). Los resultados de este estudio demostraron que el estilo parental se relaciona con la IE de los padres. Aquellos padres y madres con mayor IE, tienden a desarrollar un estilo democrático. Además, el estilo democrático e los padres se relaciona con la IE de los niños. Dependiendo del estilo parental

se desarrollan más unas habilidades emocionales u otras. Por otro lado, Jácome Viteri (2021), analiza la relación entre la IE y las competencias parentales en padres. El objetivo es comprobar esta relación. El estudio se llevó a cabo con un enfoque cuantitativo, de diseño descriptivo-correlacional y transversal. La muestra fue de 141 padres y madres. Los instrumentos que han sido utilizados son: la Escala de Parentalidad Positiva y una ficha sociodemográfica ad-hoc, Traid Meta-Mood Scale (TMMS-24). Los resultados que se han obtenido en esta investigación han sido una hipótesis nula y un rechazo de la hipótesis alternativa, ya que en el análisis correlacional de las variables, no se han encontrado una correlación estadísticamente significativa, por lo que la IR no influye directamente en las competencias parentales. En la misma línea, Madrigal Corrales y Garro Jiménez, (2014), realizan un estudio a través de una planificación de talleres para padres de familia en donde se analice la IE y su importancia para el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas de edad preescolar. Se han diseñado unos talleres para padres de familia, basado en un diagnóstico previo realizado en el centro el Kinder La Casita del Zapato y el Kinder Escuela Santa Rosa Abajo. Es una investigación de tipo cualitativa, ya que como indica Barrantes (2007), se orienta principalmente en el proceso y “la recolección de datos que puede realizarse de diferentes formas” (p.71). Los instrumentos utilizados son la observación directa en su mayoría; cuestionarios a los padres con el propósito de diagnosticar los conocimientos que tienen acerca de la IE y su influencia en el desarrollo integral del niño/a en edad preescolar. Los resultados han demostrado que una gran parte mostraba una actitud positiva hacia su intervención en el aprendizaje emocional. El autor Moreno Samaniego (2020), realiza un estudio sobre la Inteligencia Emocional para el fortalecimiento del trabajo colaborativo en niños de edad preescolar. La investigación tiene como objetivo diseñar diferentes estrategias basadas en la inteligencia emocional, para fortalecer el trabajo colaborativo en niños . La muestra utilizada son los padres niños de 4/5 años de edad y sus docentes. Se utilizan como instrumentos unos cuestionarios con 11 ítems para los docentes y 7 ítems para los padres. El resultado de esta investigación ha permitido determinar que son necesarias ciertas estrategias que ayuden tanto a los padres como a los maestros a fomentar el buen desarrollo emocional de los niños, controlando sus emociones, formando así estudiantes e individuos capaces de resolver diferentes situaciones del día a día. Es por ello que futuros estudios deberían incluir esta variable en los estudios que analizan la inteligencia y el mindfulness en niños. Si bien existen tantos beneficios en la práctica de mindfulness y en la educación de la inteligencia emocional, se debería trabajar más en las aulas y seguir estudiando sobre estos conceptos y su represión en el desarrollo de los niños a edades tempranas.

7. Conclusión

Tras realizar este estudio, se pone de manifiesto que aumentando el nivel de la IE y el MF ayudamos a reducir los problemas de conducta. También, se ha evidenciado que realizar programas de MF o de IE puede ayudar a adolescentes con problemas, a reducir su estrés, ansiedad y reducirlos. Por tanto, hay una estrecha relación entre IE y MF. Por lo que, trabajar la IE y el MF conjuntamente, es muy importante, ya que tiene muchos beneficios, y que se debería empezar a trabajarlo desde infantil, ya que si se trabaja con ellos desde pequeños, les ayudamos a que conozcan y controlen sus emociones y las de los demás, ayudando también a reducir los posibles problemas de conducta al saber gestionarse, su nivel de estrés entre otros, en el futuro.

8. REFERENCIAS

Balsera, F.J., Gallego, D.J. (2010). Inteligencia y emoción en la música: El concepto de la inteligencia. En nombre del coordinador o editor (Coord. / Ed.), Inteligencia emocional y enseñanza de la música (1ªed., pp.21-24). DINSIC Distribucions Musicals, S.L.

Balsero Gómez, F. J. B., y Gallego, D. J. (2010). Inteligencia emocional y enseñanza de la música. Dinsic Publicacions Musicals.

Bar-On, R. (1988). The development of a concept of psychological well-being, Unpublished doctoral dissertation, Rodhes University, South Africa.

Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual, Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.

Blanco, J., De Caso, A. M., & Navas, G. (2012). Violencia escolar: ciberbulling en redes sociales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 717-724.

Bluth, K., Campo, RA, Pruteanu-Malinici, S., Reams, A., Mullarkey, M. y Broderick, PC (2016). Un estudio piloto de atención plena basado en la escuela para adolescentes en riesgo étnicamente diversos. *Atención plena*, 7, 90-104.

Bresó, E., Rubio, M. & Andriani, J. (2013). La inteligencia emocional y la atención plena (mindfulness) como estrategia para la gestión de emociones negativas. En *Psicogente*, 16(30), 439-450. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552364015.pdf>

Calvo Santacreu, S. (2020) Mindfulness e Inteligencia Emocional en Menores sujetos a Medidas Judiciales.

Chávez, E. D. P., Sepulveda, M. R., & Vega, J. J. C. INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO “SANTA CRUZ”.

Corral-Martínez, M., & Gómez-Cuevas, A. M. (2021). Inteligencia emocional, empatía y comportamiento disruptivo: estudio piloto en un aula de primaria. *Informació psicològica*, (121), 118-128. Recuperado de <https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/1878>

Cruz, Y. A. Z., & Moreira, M. V. L. (2023). El desarrollo de la inteligencia emocional para afrontar problemas psicosociales en niños preescolares. *Polo del Conocimiento*, 8(1), 602-631.

del Barco, B. L. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European journal of education and psychology*, 1(3), 17-26.

Domínguez, B. (2013). Inteligencia emocional en niños (Doctoral dissertation, Tesis pregrado). Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México).

Dueñas Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2BB75B2C-720F-A542-4DCE-43297DDB55B7/Documento.pdf>

Fernández Berrocal, P., y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

Fernández, M., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández, E., Justicia, F., García, T., ... y Alba, G. (2010). Análisis factorial confirmatorio de las subescalas del PKBS-2 para la evaluación de las habilidades sociales y los problemas de conducta en educación infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1229-1252.

Fernández-Berrocal, P., y Aranda, D. R. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 421-436. Recuperado de <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1289/1363>

Fernández-Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education.

Ferrando Prieto, M. (2008). Creatividad e Inteligencia Emocional. Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades.

García Contreras, M. V. (2018). Los problemas de conducta en la infancia: exploración a través del estudio de un caso.

García-Diex, G., Moñivas, A., y García-De-Silva, R. (2012). Mindfulness (atención plena): concepto y teoría. *Portularia*, 12, 83-89. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1610/161024437009.pdf>

García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5634/909-3273-1-PB.pdf?seq>

Gardner, H. (1993). *Múltiples Intelligencias*. New York: BasicBooks, Traducción española en Ed. Paidós.

Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Heredia, E. B. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(2), 567-575.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional* (1ª ed.). Kairós, S.A.

Gómez, M. C. A., & Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Tendencias pedagógicas*, (30), 175-190.

Jácome Viteri, M. P. (2021). *Inteligencia emocional y su relación con las competencias parentales en padres preescolares y escolares* (Bachelor's thesis, Pontificia Universidad Católica del Ecuador).

Leal, A., y TUTORIAL, OYA (2011). La inteligencia emocional. *Digital Innovación y experiencias educativas*, 39, 1-12. (resumir)

LO, HHM. et al. (2020) Los efectos de la intervención de atención plena basada en la familia sobre la sintomatología del TDAH en niños pequeños y sus padres: un ensayo de control aleatorizado. Vol. 24 (pp. 667 - 680) Recuperado de <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000510998800004>

López, I., Beta, M. (2019). “Mindfulness” y educación: Formación de los instructores de “mindfulness” en Educación Secundaria. *Didacticae*, 6, 126-143. Recuperado de <https://doi.org/10.1344/did.2019.6.126-143>

López-Rubio Martínez, S. (2013). Prácticas de crianza y problemas de conducta en

preescolares: un estudio transcultural. Universidad de Granada.

Lozano y Vélez (2008) La educación de emociones básicas en niños y niñas de dos años. Recuperado de <https://www.um.es/documents/299436/550133/VELEZ+ORTIZ,+ELENA+y+LOZANO+MARTINEZ,+JOSEFINA.pdf>

Lusar, A. C., y Oberst, Ú. E. (2004). Modelos teóricos en inteligencia emocional y su medida. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport* Blanquerna, 209-217.

Macuna, R., & Mary, L. (2015). Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños y niñas de pre jardín del jardín infantil de la UPTC.

Madrigal Corrales, M. E., & Garro Jiménez, Y. L. (2014). Planificación de talleres para padres de familia en donde se analice la inteligencia emocional y su importancia para el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas en edad preescolar.

Mañas, I. et all (2014)(2021). Mindfulness y rendimiento deportivo. *Psychology, Society & Education*, 6(1) 41-53. <https://doi.org/10.21071/psye.v6i1.13782>

Mañas, I., Franco, C., Gil, M. D., & Gil, C. (2014). Educación consciente: Mindfulness (Atención Plena) en el ámbito educativo. *Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación*, 193-229.

Marco Arenas, M., García Sánchez, A., y Sánchez López, MC (2020). Inteligencia emocional y prácticas participativas con la familia en atención temprana. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/78013/7495599.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Medina Herreros, E. (2020). ¿ Hay diferencia en la Inteligencia Emocional de Hombres y Mujeres? Un estudio empírico realizado en la Comunidad Valenciana.

Mercader Rovira, A. (2020). Problemas en el adolescente, mindfulness y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria. *Estudio preliminar. Propósitos y Representaciones*, 8(1).

Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M. y Quoidbach, J. (2008). Sí puede regular la tristeza, probablemente pueda regular la vergüenza: asociaciones entre la inteligencia emocional de rasgos, la regulación de emociones y la eficiencia de afrontamiento en emociones discretas. *Personalidad y diferencias individuales* , 44 (6), 1356-1368.

Molero Moreno, C., Saiz Vicente, E., & Esteban Martínez, C. (1998). Revisión histórica del

concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (1), 11-30. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530101>

Moreno Samaniego, M. E. (2020). *Inteligencia emocional para el fortalecimiento del trabajo colaborativo en niños de edad preescolar* (Doctoral dissertation, Panamá: Universidad UMECIT, 2020.).

Mujica Johnson, F. N. (2018). *Educación y suscitación de emociones en la educación: Análisis crítico de su contribución al desarrollo moral*. *Ensayos: revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete*. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/214207/document%2872%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nunes, A., Castro, S. L. y Limpo, T. (2020). Una revisión de las aplicaciones basadas en mindfulness para niños. *Atención plena*, 11, 2089-2101. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01410-w>

Pacheco Sanz, D. I., Canedo García, A., Manrique Arija, A., & García Sánchez, J. N. (2018). *Mindfulness: atención plena en educación infantil*.

Pallás, M. D. C. M., Barrón, R. G., Rasal, P., & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European journal of education and psychology*, 2(1), 69-78.

Petrides, K. V., Pérez-González, J. C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and emotion*, 21(1), 26-55.

Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M., & Sainz, A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil?. *Acción psicológica*, 12(1), 65-78.

Romera Marín, C. (2017). *Mindfulness en el aula: un proyecto para educar niños conscientes*.

Salguero, M. J. C. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Pedagogía magna*, (11), 178-188.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, cognición y personalidad*, 9 (3), 185-211.

Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, conocimiento y*

personalidad, 9(3), 185-211.

Sánchez Gutiérrez, G., & Araya-Vargas, G. (2014). Atención plena, inteligencia emocional, género, área de estudio y reporte de ejercicio en estudiantes universitarios costarricenses. *Atención plena, inteligencia emocional, género, área de estudio y reporte de ejercicio en estudiantes universitarios costarricenses*, 19-36.

Sánchez-Gómez, M., Adelantado-Renau, Huerta Andrés, M., y Bresó, E. (2020). Mindfulness en educación infantil: Un programa para desarrollar la atención plena. *Academia y Virtualidad*, 13(2), 133-144. <https://doi.org/10.18359/ravi.4726>

Sastre, S. et al (2019) Inteligencia Emocional en Niños de Educación Primaria. EMOCINE. Una novedosa prueba de evaluación basada en la interpretación de escenas cinematográficas

<https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000480744800001>

Tatu, AT (2018). La inteligencia emocional diferencia entre mujeres y hombres en una muestra de profesionales.

Tébar Bueno, S., & Parra Delgado, M. (2015). Practicando Mindfulness con el alumnado de tercer curso de Educación Infantil.

9. ANEXOS

9.1. ANEXO I

Edad del niño: Sexo: M F

La valoración es de la siguiente forma:

Nada, 1: Cuando el niño no muestra el comportamiento especificado o usted no lo ha observado

Poco, 2: Cuando el niño pocas veces muestra el comportamiento especificado

Nivel medio, 3: Cuando el niño muestra un nivel medio del comportamiento.

Bastante, 4: Cuando el niño muestra el comportamiento especificado bastante.

Mucho, 5: Cuando el niño muestra mucho el comportamiento especificado.

Marque el número que crea conveniente en cada caso.

ESCALA DE EMOCIONES

ITEMS EMOCIONES	RESPUESTA				
	NADA	POCO	N. MEDIO	BASTANTE	MUCHO
1. Tolera la frustración	1	2	3	4	5
2. Controla su impulsividad	1	2	3	4	5
3. Presenta conductas verbales agresivas (insultos, gritos)	1	2	3	4	5
4. Presenta conductas físicas agresivas (pega, empuja...)	1	2	3	4	5
5. Es amable	1	2	3	4	5

ESCALA DE COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL

	NADA	POCO	N. MEDIO	BASTANTE	MUCHO	Puntuación	
1. finge estar enfermo cuando se siente mal o tiene miedo	1	2	3	4	5		
2. está demasiado pegado al padre o al educador	1	2	3	4	5		
3. tiene un temperamento fuerte	1	2	3	4	5		
4. desafía los padres o al maestro	1	2	3	4	5		
5. se resiste a ir al colegio	1	2	3	4	5		

6. Es inquieto y travieso	1	2	3	4	5			
7. es difícil consolarlo cuando está mal	1	2	3	4	5			
8. parece feliz	1	2	3	4	5			
9. es muy sensible a las críticas	1	2	3	4	5			
10. Lloriquea y se queja	1	2	3	4	5			
11. Interrumpe las actividades de clase	1	2	3	4	5			
12. Miente	1	2	3	4	5			
TOTALES:								
							EP	IP

Marque con una X la casilla correspondiente

1- NADA 2- POCO 3- NIVEL MEDIO 4- BASTANTE 5. MUCHO

ITEMS MINDFULNESS	RESPUESTA				
	NADA	POCO	N. MEDIO	BASTANTE	MUCHO
6. Trabaja atento	1	2	3	4	5
7. Hace las actividades con prisas, sin estar realmente atento a ellas.	1	2	3	4	5
8. Utiliza la respiración para relajarse	1	2	3	4	5
9. Trabaja en calma	1	2	3	4	5
10. Se distrae	1	2	3	4	5

9.2. ANEXO II

N°	AUTOR Y AÑO	IDIOMA	TÍTULO	PARTICIPANTES	OBJETIVOS	RESULTADOS
1	Kewalramani et al. 2021	Inglés (Artículo australiano)	Using robotic toys in early childhood education to support children's social and emotional competencies	Niños	Comprobar si las tecnologías como los juguetes de inteligencia artificial (AI) en un entorno hogareño podrían apoyar social y emocionalmente a los niños con diversas necesidades a través del juego.	
2	Wang et al. 2022	Inglés (Artículo chino)	You Hurt Me, so I Hurt Myself and Others: How Does Childhood Emotional Maltreatment Affect Adolescent Violent Behavior and Suicidal Ideation?	3600 adolescents Edad promedio 16.21	Este estudio explora el impacto del maltrato emocional infantil en el comportamiento violento/ideación suicida de los adolescentes y su mecanismo.	La afiliación de pares desviada de los hombres contribuiría a sus comportamientos violentos. Entre los grupos de mujeres, la afiliación a compañeros desviados y la depresión fueron factores de riesgo para el comportamiento violento y la ideación suicida.
3	Wang et al. 2023	Inglés (china)	Childhood Abuse and Adolescent School Bullying: The Mediating Roles of Perceived Social Support and Loneliness	3600 Adolescentes chinos	Con base en el marco de "Familia-Individuo-Escuela", exploramos los roles mediadores del apoyo social percibido y la soledad en el efecto del abuso emocional/físico infantil en la victimización/acoso adolescente.	Los resultados de discrepancia de abuso sugieren que solo el abuso emocional no podría predecir el acoso de los adolescentes. El abuso físico infantil tiene un mayor impacto en el acoso escolar que en la victimización. Los resultados de la diferencia de género mostraron que el apoyo social percibido de los adolescentes varones es un mejor predictor de su comportamiento de intimidación

						que las mujeres.
4	Phyllis et al. 2022	Inglés (india)	Emotional Intelligence Of Prospective Teachers In Kanniyakumari District	400 alumnos de facultades de educación	Los objetivos del estudio fueron: i) averiguar el nivel de inteligencia emocional de los futuros maestros en el distrito de Kanniyakumari en total y con respecto a las dimensiones, a saber, autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales ii) encontrar determinar la diferencia significativa en las puntuaciones medias de inteligencia emocional de los futuros profesores con respecto a las variables de antecedentes, a saber, la localidad de la institución, el estado civil y la materia principal.	Los hallazgos del estudio revelaron que el nivel de inteligencia emocional de los futuros docentes fue moderado y hubo una diferencia significativa en las puntuaciones medias de inteligencia emocional de los futuros docentes con respecto a la localidad de la institución.
5	Dharani et al. 2022	Inglés	Emotional Intelligence: The Role Of Gender And Their Relationship Among Communication Effectiveness And Job Satisfaction In It Sector	140 adultos	El objetivo es conocer el nivel de eficacia de los ejecutivos y empleados en los sectores de TI, el estudio se centró en obtener una mejor comprensión sobre la inteligencia emocional de los ejecutivos y empleados y su relación con su nivel de eficacia en la satisfacción laboral	Los resultados indicaron que las mujeres gerentes y empleadas son más inteligentes emocionalmente que sus contrapartes masculinas.
6	Zhang et al. 2022	Inglés (china)	Why is my world so dark? Effects of child physical and emotional abuse on child depression: The	946 estudiantes de primaria	Este estudio tuvo como objetivo investigar si la autocompasión y los pensamientos automáticos negativos mediaron los efectos del abuso físico y el abuso emocional	Resultados: Después de controlar las covariables demográficas, el modelo de ecuaciones estructurales (SEM) mostró que solo el abuso físico predijo significativa y

			mediating role of self-compassion and negative automatic thoughts		en la depresión infantil y las diferencias mecánicas subyacentes.	positivamente la depresión infantil directamente (beta = 0,16, p < 0,01). El maltrato emocional se asoció positivamente con la depresión infantil a través de la autocompasión (beta = 0,02, p < 0,05) y los pensamientos automáticos negativos (beta = 0,02, p < 0,05), mientras que el maltrato físico influyó en la depresión infantil solo a través de los pensamientos automáticos negativos (beta = 0,07). , p < 0,001).
7	Baglio et al. 2021	Inglés (italia)	Rehabilitation and Disability Spectrum From Adverse Childhood Experience: The Impact of the Movement Cognition and Narration of Emotions Treatment (MCNT) Version 2.0	18 niños	Tiene como objetivo verificar la viabilidad de MCNT2.0 y sus efectos en el dominio motor	Los resultados mostraron una adherencia media al tratamiento de 0,85 (sd = 0,07), sin diferencias entre grupos en los cambios de CI y Habilidades Sociales, mientras que las mayores mejoras en las habilidades motoras se mostraron en el grupo MCNT 2.0: M-ABC (p = 0,002) , y TGMD (p = 0,002). Finalmente, se observó una mayor mejoría en la escala CBCL en el grupo MCNT 1.0 (p = 0,002). Los resultados indican que, debido a sus efectos positivos en los dominios cognitivo, motor y de participación social, MCNT2.0 puede representar un factor protector contra los resultados de mala adaptación de

						los niños con ACE y BIF.
8	Arslan 2021	Inglés (turquía)	Are more humorous children more intelligent? A case from Turkish culture	217 estudiantes de secundaria	Este estudio tuvo como objetivo investigar la relación entre la inteligencia y la capacidad de humor en una muestra turca	Los puntajes de capacidad de humor diferían significativamente entre los grupos de inteligencia, lo que implica que los niños muy humorísticos pueden ser muy inteligentes.
9	Tian et al. 2023	Inglés (china)	Associations between life-course household wealth mobility and adolescent physical growth, cognitive development and emotional and behavioral problems: A birth cohort in rural western China	1188 adolescentes (edad media 11.9 años)	El objetivo es comprobar si la relación entre la riqueza del hogar de los padres está asociada con las condiciones de salud de los hijos.	Por SD, el aumento condicional de la puntuación z de la riqueza del hogar desde el embarazo hasta la mitad de la infancia se asoció con 0,11 (IC del 95 %: 0,04, 0,17) SD más alto de HAZ y 1,41 (IC del 95 %: 0,68, 2,13) puntos de FSIQ más alto en la adolescencia temprana. Los adolescentes de la trayectoria Ascendente de la riqueza del hogar tuvieron una HAZ de 0,25 (IC del 95 %: 0,03, 0,47) SD más alta y un FSIQ de 4,98 (IC del 95 %: 2,59, 7,38) puntos más alta que los del subgrupo Consistentemente bajo.
10	López-Larrasa et al 2022	Inglés (españa)	Using Machine Learning Techniques to Predict Adolescents' Involvement in Family Conflict	251 adolescentes, de los cuales 167 vivían en acogimiento residencial y 84 con sus familias.	El objetivo es utilizar técnicas de aprendizaje automático para predecir la participación de los adolescentes en el conflicto familiar en una muestra de adolescentes que viven con sus familias (adolescentes comunitarios) y adolescentes que viven en centros de atención residencial, que se	Los resultados muestran que los adolescentes en acogimiento residencial no tienen mayor riesgo de involucrarse en conflictos familiares en comparación con los adolescentes que viven con sus familias.

					encuentran separados temporalmente de sus familias debido a condiciones adversas. condiciones familiares.	
11	Mustafa et al. 2019	Inglés (pakistan)	Effectiveness of ontology-based learning content generation for preschool cognitive skills learning	3 grupos de niños de infantil	El objetivo es “averiguar” cual es el método más eficaz para el aprendizaje, si libros de texto y hojas de trabajo o la Web Semántica que intenta modelar los hechos a través de ontologías. Surgiendo así la relación entre los contenidos de aprendizaje de habilidades cognitivas preescolares y las ontologías.	Los resultados muestran ganancias significativas del tercer grupo sobre los otros dos grupos y, por lo tanto, respaldan el uso de la aplicación propuesta en la práctica. Sin embargo, el aprendizaje mejorado del tercer grupo desaparece si se elimina el tiempo adicional de uso de la aplicación.
12	Brunswick et Bargary 2022	Inglés	Self-concept, creativity and developmental dyslexia in university students: Effects of age of assessment	145 estudiantes universitarios, de los cuales 72 tienen dislexia.	El objetivo es comprobar o detectar cómo repercute la dislexia (y el momento en el que la detectan) en las personas respecto a su autoestima, autosuficiencia y a percibirse a sí mismos como menos inteligentes.	Los estudiantes con dislexia reportaron niveles más bajos de autoestima, autoeficacia e inteligencia estimada. Cuando se consideró la edad de evaluación, los evaluados tempranamente mostraron una autoestima y una autoeficacia más bajas, pero ninguna diferencia en la inteligencia estimada. Los hallazgos resaltan la importancia de brindar apoyo psicológico a los estudiantes con dislexia para mejorar sus autopercepciones.
13	Calheiros et al. 2021	Inglés (portugal)	Maltreatment and youth self-representations in residential care: The	809 adolescentes y jóvenes en acogimiento	El objetivo de este estudio fue explorar los efectos del maltrato previo en las autorepresentaciones	Los resultados de las regresiones múltiples sugieren que las experiencias previas de maltrato

			moderating role of individual and placement variables	residencial	actuales (es decir, los atributos utilizados para describirse a uno mismo) de los jóvenes en acogimiento residencial y el papel moderador del género, la edad, el número de colocaciones anteriores y la duración de la colocación. en acogimiento residencial.	contribuyen a las representaciones de sí mismos de los jóvenes. Específicamente, los jóvenes que experimentaron abuso sexual reportaron niveles más altos de representaciones negativas de sí mismos, mientras que los jóvenes que experimentaron abuso físico y psicológico, maltrato emocional y educativo, y negligencia en términos de de la provisión física reportaron representaciones de sí mismos menos positivas.
14	Milosavljevic et Radanovic 2021	Inglés (serbia)	Trust Me, I Am Lying To You*: Children's Ability To Give False Statements And Its Correlates	48 niños, 16 niños de cada curso 1°, 5° y 8°	El objetivo fue examinar la capacidad de hacer una declaración falsa en niños en edad escolar, así como los correlatos cognitivos y sociales del éxito de los niños en hacer una narrativa inventada	Los resultados muestran que los niños de 10 a 11 años y los niños de 13 a 14 años fueron evaluados como más convincentes en comparación con los niños más pequeños de 6 a 7 años. Sin embargo, no hubo diferencia en la capacidad de hacer una narrativa fabricada entre niños de 10 a 11 años y niños de 13 a 14 años, ni una diferencia en esta capacidad entre niñas y niños.
15	Poudel et al 2022	Inglés	Risky decision-making strategies mediate the relationship between amygdala activity and real-world financial savings among individuals from lower income households: A	14 mujeres	El objetivo es evaluar la actividad cerebral relacionada con BART y examinar sus interrelaciones con el rendimiento de laboratorio y el comportamiento de ahorro en el mundo real entre personas de hogares de bajo nivel socioeconómico.	Los resultados sugieren que la actividad de la amígdala relacionada con la DM y/o las características de la personalidad relacionadas con las emociones pueden proporcionar utilidad como marcador endofenotípico del comportamiento de ahorro financiero del individuo.

			pilot study			
--	--	--	-------------	--	--	--