

Mejora de las competencias socioemocionales en alumnos de educación infantil a través de la educación emocional

Improving socio-emotional competencies in pre-school pupils through emotional education

Noelia SALAS ROMÁN. Maestra. CEIP Pérez de Hita (noelasalroman@hotmail.es).

Dra. Margarita ALCAIDE RISOTO. Profesora Asociada. Universidad Camilo José Cela (malcaide@ucjc.edu).

Dr. Carlos HUE GARCÍA. Psicólogo (carloshuegarcia@gmail.com).

Resumen:

Trabajar una adecuada educación socioemocional en las escuelas con los alumnos va a reportar numerosos beneficios para el ser humano y para la sociedad del futuro (Monjas y González, 2000). El objetivo de esta investigación es comprobar en qué medida los alumnos que participan en el programa mejoran significativamente su competencia emocional y social. El método que se utilizó fue un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo control no equivalente. Se realizó el análisis estadístico mediante el software IBM SPSS (versión 25) y se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon y Mann Whitney para ver si había diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos. En el

estudio participaron un total de 173 alumnos de 5 años, de los cuales 89 eran del grupo experimental y 84 pertenecientes al grupo control, todos ellos de Murcia (España). Al grupo experimental se le aplicó el Programa Anual de Inteligencia Emocional (EMOTI¹) (Hurtao y Salas, 2019) y el instrumento de medida utilizado fue el cuestionario dirigido a alumnos sobre competencia social (Caruana y Tercero, 2011). Los resultados manifestaron que los niños que participaron en el estudio son menos agresivos y tienen mayor competencia social y comunicativa. Tras la aplicación del programa los alumnos del grupo experimental interactúan entre sí de manera más social y expresando sus emociones; desarrollan menos conductas violentas y saben resolver

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 07-07-2022.

Cómo citar este artículo: Salas Román, N., Alcaide Risoto, M. y Hue García, C. (2022). Mejora de las competencias socioemocionales en alumnos de educación infantil a través de la educación emocional | *Improving socio-emotional competencies in pre-school pupils through emotional education*. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (283), 517-532. <https://doi.org/10.22550/REP80-3-2022-05>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

revista española de pedagogía
año 80, n.º 283, septiembre-diciembre 2022, 517-532



situaciones de conflicto, lo que repercute muy positivamente en su desarrollo emocional y social.

Descriptores: conductas violentas, inteligencia emocional, educación infantil, competencias sociales, conflicto.

Abstract:

Working with pupils on appropriate social-emotional education in schools will bring numerous benefits for human beings and for the society of the future (Monjas and González, 2000). The objective of this research is to verify to what extent the students who participate in the programme significantly improve their emotional and social competence. The method used was a quasi-experimental pre-test/post-test design with a non-equivalent control group. Statistical analysis was performed using IBM SPSS software (version 25.0) and the EXCEL spreadsheet (Microsoft Office 2019) and the non-parametric Wilcoxon and Mann Whitney test was used to see if there were

statistically significant differences between the different groups. A total of 173 5-year-old pupils participated in the study, of which 89 were from the experimental group and 84 from the control group, all of them from Murcia (Spain). The experimental group was enrolled in the Annual Emotional Intelligence Programme (EMOTI¹) (Hurtado and Salas, 2019), and the measuring instrument used was the questionnaire for students on social competence (Caruana and Tercero, 2011). The results showed that the children who participated in the study were less aggressive and showed greater social and communicative competence. After the programme, the pupils in the experimental group interact with each other in a more sociable way and better express their emotions; they develop less violent behaviour and better know how to resolve conflict situations, which has a very positive impact on their emotional and social development.

Keywords: violent behaviour, emotional intelligence, infant education, social competencies, conflict.

1. Introducción

El término de *inteligencia emocional* tiene su antecedente en lo que se definiría como inteligencia social (Rodríguez, 2013).

Dentro del ámbito de la Psicología y más concretamente de la psicología del aprendizaje, Thorndike (1920) incorpora el término de la inteligencia social como «la habilidad para comprender y liderar a los hombres y las mujeres y los niños y

proceder sabiamente en las relaciones humanas» (p. 228).

La inteligencia social, según Bisquerra (2009), se refiere a:

Un modelo de personalidad y comportamiento que incluye una serie de componentes como sensibilidad social, comunicación, comprensión social, juicio moral, solución de problemas sociales, actitud prosocial,

empatía, habilidades sociales, expresividad, comprensión de las personas y los grupos, llevarse bien con la gente, ser cálido y cuidadoso con los demás, estar abierto a nuevas experiencias e ideas, habilidad para tomar perspectiva, conocimiento de las normas sociales, adaptabilidad social, etc. (p. 122).

El origen del término de inteligencia emocional comenzó a partir de la teoría de Gardner (1983), puesto que, por primera vez, se incluyen dentro del concepto de inteligencia las relaciones sociales y habilidades personales. Siguiendo al autor, existen, entre otras inteligencias, la inter e intra personal, que sientan las bases de lo que hoy conocemos como inteligencia emocional. A partir de esta gran influencia sobre la inteligencia, las teorías que han marcado indicadores para su medición siempre han tenido en cuenta esta perspectiva socioemocional (Peinado y Gallego, 2016).

Mayer y Salovey (1997) consideran que:

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 (p. 10).

Para Goleman (1995, p. 68), la inteligencia emocional «es una meta-habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras otras facultades». La considera como el aspecto más relevante de cuantos intervinen en el equilibrio personal, en el éxito

en las interacciones personales y en el rendimiento en el trabajo.

Mestre et al. (2017) sostienen que es la habilidad para resolver problemas cuando la información que usamos procede de las emociones.

La inteligencia emocional es la capacidad de tomar conciencia de las emociones en nosotros mismos y en los demás y saber regularlas. Incluye todas aquellas capacidades que nos facilite el resolver conflictos relacionados con las emociones y los sentimientos (Bisquerra et al., 2015). Para estos autores, el reconocer lo que nos sucede y saber actuar en consecuencia son aspectos que van a repercutir en el bienestar del ser humano y en su crecimiento personal y esto únicamente se consigue a través de la educación emocional.

En las últimas décadas se ha incrementado el interés científico por el estudio de la importancia de la inteligencia emocional en la escuela, y la relevancia en el contexto educativo (Alfaro et al., 2016; Salavera et al., 2017). Para el desarrollo de competencias socioemocionales en la primera infancia, la etapa de educación infantil representa una etapa idónea para las intervenciones preventivas y educativas diseñadas, con el objetivo de fomentar el desarrollo social y emocional y la adquisición de habilidades sociales (Erath, 2011).

La escuela es el lugar óptimo para el desarrollo de programas que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocionales y de interacción con los demás, en la compensación o eliminación de aquellas conductas

problemáticas que el niño va adquiriendo a lo largo del desarrollo (Armas, 2007).

La educación capacita de herramientas para la vida e impera atender al desarrollo emocional, como instrumento indispensable en el desarrollo cognitivo. Esto implica el potenciar en los alumnos competencias emocionales para promover actitudes positivas ante la vida y el desarrollo en habilidades sociales y de empatía para mejorar las interacciones con los demás (Bisquerra, 2009).

Las emociones son uno de los factores que intervienen en la construcción de nuestra personalidad y en la manera de relacionarnos en sociedad, influyen en el desarrollo de los procesos evolutivos de la persona y en el establecimiento de relaciones socioafectivas seguras (Cruz et al., 2021).

En las primeras etapas de la escolarización, el desarrollo emocional juega un papel relevante para la vida y es requisito imprescindible para el progreso del niño en los diferentes ámbitos de su desarrollo. Los docentes consideran esta labor necesaria y por ello el verdadero reto educativo es la concreción en objetivos educativos que se materialicen en actividades que promuevan el crecimiento emocional de los niños (Viloria, 2005).

Los padres, junto con los maestros, son figuras de referencia en el proceso de aprendizaje y en el concepto que de sí mismo tenga el niño, es decir, si el docente transmite a sus alumnos confianza, respeto, permite expresar sus sentimientos, etc., estos pueden acrecentar su autoestima. Si, por el contrario, el docente no respeta a

sus alumnos, los ridiculiza, no les permite expresar sus emociones, etc., únicamente se centrarán en los defectos y limitaciones propias acrecentando una baja autoestima en los mismos alumnos y por ende también en sus relaciones sociales (Romera, 2017; Sainz y Serrada, 2019).

Para Goleman (1995) es necesaria la escolarización de las emociones y en varios países ya se están poniendo en práctica programas educativos que tienen como objetivo obtener un mayor desarrollo social y emocional de los alumnos e incrementar de esta manera su inteligencia emocional. El desarrollo emocional de los alumnos no es una tarea de una sola persona, es una sabiduría compartida entre familia y escuela.

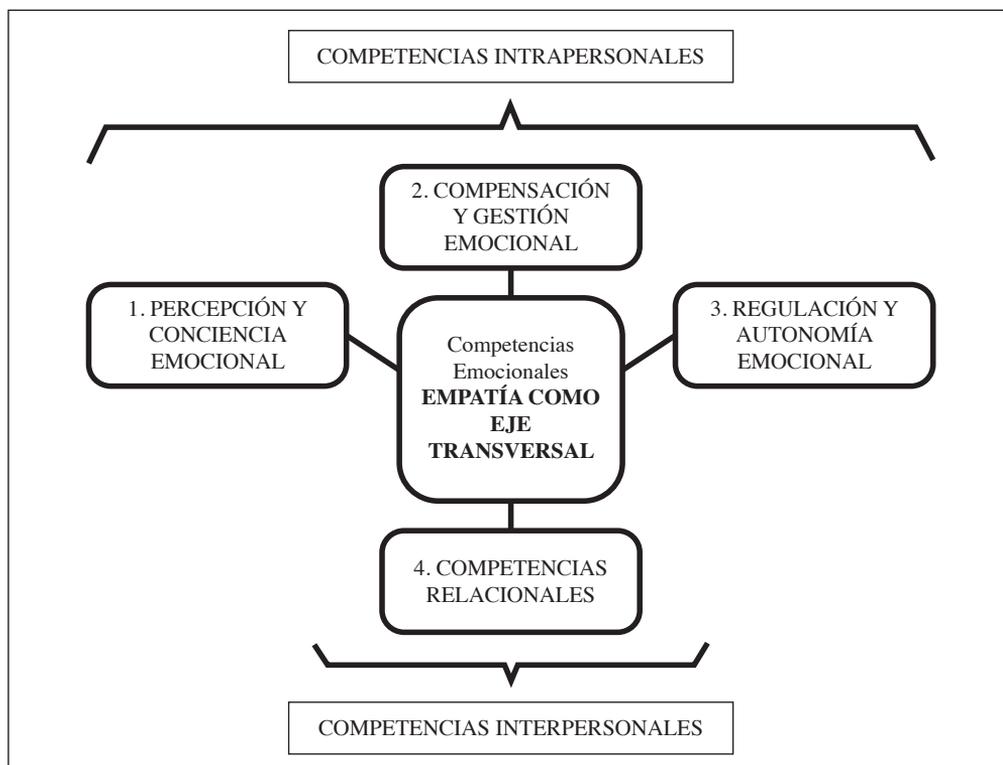
Según Frías (2015) aquellas escuelas que ofrecen con éxito programas de aprendizaje social y emocional, además de mejorar el aprendizaje de habilidades socioemocionales, informan de un aumento de éxito académico, la mejora de la calidad de las relaciones profesor/alumno y una disminución en problemas de conducta (Cerdeja et al., 2019).

En este sentido, el «Programa Anual EMOTI de inteligencia emocional para la educación infantil» (Hurtado y Salas, 2019) utilizado para la presente investigación está avalado por la Consejería de Educación y Cultura de Murcia (Resolución del 10 octubre de 2018) y por la Consejería de Educación y Deportes de la Junta de Andalucía (Resolución del 8 Julio 2019) y cuenta con la homologación de la Asociación Estatal de Educación Emocional.

Este programa es preventivo, de tipo universal, que responde a un modelo de habilidades emocionales y cognitivas, cuyo objetivo es el desarrollo integral del niño, como indica el currículo oficial de etapa de educación infantil. Se atiende, por tanto, una triple vertiente: biológica, psíquica y socio-emocional, centrándose en el desarrollo afectivo y de la personalidad del niño. Integra cuatro áreas de competen-

cias emocionales, de las cuales las tres primeras forman parte de las competencias intrapersonales (conocerse a sí mismos) y la última área de competencias interpersonales (conocer a los demás). Cada área contiene 6-7 actividades, siendo 25 actividades, más otras dos anuales, por lo que hacen un total de 27 actividades. En todas las áreas se trabaja la empatía, como eje transversal (véase Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Áreas de competencia emocional del programa Emoti.



Fuente: Hurtado y Salas, 2019.

Un adecuado desarrollo emocional tiene importantes repercusiones en el desarrollo interpersonal y académico de las personas. Es durante la infancia la mejor etapa para abordar el aprendizaje de habilidades, destrezas y capacidades socioemo-

cionales que sentarán las bases de la personalidad en la vida adulta (Frías, 2015).

Según Salas et al. (2018) está demostrado empíricamente que es en la infancia, en el seno de la familia en los primeros

años y después en la escuela, donde se conforman nuestros hábitos y costumbres que prevalecerán en nuestra vida adulta. Por ello, es de vital importancia que se realicen programas de intervención en inteligencia emocional en esta etapa, donde podremos crear hábitos y costumbres saludables, dotando a los niños de estrategias para resolver conflictos, desarrollar habilidades sociales como la empatía, expresar sus sentimientos y trabajar cooperativamente.

El motivo por el cual se ha llevado a cabo la presente investigación es por la gran relevancia que tiene abordar estudios científicos con alumnado de la etapa de educación infantil, dado que, en una revisión de la literatura no existe amplitud de los mismos en esta etapa educativa, ni tampoco dentro de lo que es el campo de la inteligencia emocional y competencias socioemocionales, por lo que este estudio puede arrojar datos y dar luz en estas temáticas en las que falta mucho por investigar. Así pues, en la etapa de educación infantil se debe tener una mayor consideración e interés científico para conseguir mejores logros y resultados de los que en la actualidad obtenemos.

2. Método

2.1. Objetivos

Los objetivos planteados son los siguientes:

1. Comprobar si los alumnos del grupo experimental interactúan entre sí de manera más sociable expresando sus emociones frente a los del grupo control.

2. Confirmar si los niños presentan menos conductas violentas y resuelven mejor las situaciones conflictivas tras la aplicación del programa que los alumnos del grupo control.

2.2. Diseño

En cuanto al diseño de investigación, se realizó un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo control no equivalente. Se realizaron dos mediciones, una al principio del curso y otra tras terminarlo, tanto en el grupo control como en el experimental, el cual tuvo la formación del «Programa Anual de inteligencia emocional EMOTI para la etapa de educación infantil 3-6 años» (Hurtado y Salas, 2019).

Los participantes completaron los cuestionarios firmando el consentimiento informado para participar en el estudio. Su decisión de participar fue voluntaria y se garantizó el anonimato y la confidencialidad con respecto a los datos en la recolección y procesamiento.

2.3. Procedimiento

En cuanto a la investigación llevada a cabo se mantuvieron diferentes reuniones con los equipos directivos de los centros educativos experimentales y controles. Además, se realizaron encuentros y reuniones en la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de Murcia, más concretamente con la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa. Tras las reuniones se publica la Resolución del 10 de octubre de 2018 de la experiencia piloto en las aulas de infantil de los centros participantes, iniciándose la investigación con

la implementación del «Programa Anual «EMOTI» de inteligencia emocional en educación infantil 3-6 años» (Hurtado y Salas, 2019). Se desarrolló e implementó el programa del mismo modo que se hizo efectivo el curso de formación a los equipos directivos y docentes, pudiendo así programar y planificar la intervención educativa en las aulas, así como las reuniones de formación e información con las familias de los diferentes grupos de alumnos. Esto se escaló en tres fases:

- 1.^a FASE: Realización de los pretest. En octubre se realizó el curso de formación de los equipos docentes y directivos del centro experimental. Después, se aplicó el pretest a los alumnos de forma individualizada.
- 2.^a FASE: Desarrollo del programa. Terminada la primera fase, se desarrolló el programa EMOTI con 27 actividades (una por semana, en sesiones de hora y media) durante un curso, incluyéndolas como una asignatura curricular, cuya materia es desarrollar la inteligencia emocional.
- 3.^a FASE: En mayo se procedió a la aplicación de los postest y análisis de datos del desarrollo del programa en las aulas experimentales, con la finalidad de poder hacer el estudio comparativo entre los participantes y no participantes en el mismo.

2.4. Participantes

La selección de los sujetos se realizó por muestreo no probabilístico con grupos previamente establecidos. Se utiliza como

muestra aquellos individuos a los que se tiene facilidad de acceso.

La muestra se compuso de 173 alumnos de 5 años con un nivel socioeconómico medio, pertenecientes al tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, durante el curso 2018/19, en centros educativos de Murcia (España). Por un lado, el grupo experimental con un total de 89 alumnos a los cuales se les aplicó el Programa EMOTI y el grupo control formado por un total de 84 alumnos.

2.5. Instrumento

El instrumento utilizado fue el cuestionario para evaluar la competencia social del alumnado (Caruana y Tercero, 2011). Consta de 37 preguntas y evalúa diferentes aspectos relacionados con situaciones de conflicto y/o agresividad en las interacciones sociales en el alumnado de educación infantil de 5 años, detectando algún tipo de violencia escolar. Evalúa variables de interacción social, donde se reflejan las conductas y características para la adquisición y mantenimiento de la aceptación, relación y amistad con otros niños y adultos (Merrill, 2002). Para evaluar a todo el alumnado, se adoptó un enfoque primario (Sierra, 2001) en el que los datos fueron recogidos exclusivamente por el investigador. Los estudiantes respondieron al cuestionario de manera individual, siguiendo una escala (0-3), verbalizado con «nunca», «pocas veces», «muchas veces» y «siempre».

En cuanto a la fiabilidad de la consistencia interna de los instrumentos, en el cuestionario de competencia social de los alumnos se estimó con el coeficiente alfa de Cronbach, el cual asume que los ítems

miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados. Se ha obtenido una buena fiabilidad con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.716.

Respecto a la validación, se realizó un análisis factorial, en el cual se aplicó el método de componentes principales con una rotación Varimax, en el que se asume que los factores son independientes entre sí y se minimiza el número de variables con altas cargas factoriales en un factor. En el análisis factorial se obtuvo una medida de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin de 0.769 y un p-valor significativo ($p < 0.05$) en la prueba de esfericidad de Bartlett.

2.6. Análisis de datos

Previamente se hizo un análisis descriptivo y gráfico de las variables objeto de estudio, diferenciando entre grupos. A las variables cuantitativas se les realizó las pruebas de normalidad de Kolmogorov y de Shapiro (dependiendo de si había más o menos de 50 datos en cada grupo) para saber si posteriormente, en la prueba de objetivos, debíamos utilizar test paramétricos o no paramétricos.

Para el presente estudio, debido a tamaño muestral y la no normalidad de nuestras variables, siempre se optó por aplicar pruebas no paramétricas, ya que, cuando la variable cuantitativa no tiene distribución normal en las diferentes categorías de la variable categórica, en esos casos, siempre aplicaremos pruebas no paramétricas.

3. Resultados

Cada una de las cuestiones que se preguntan en el cuestionario de competencia social (Caruana y Tercero, 2011) se analizan de manera conjunta para ver si hay diferencias significativas (véase Tabla 1), no encontrándose ninguna y también se evalúan de forma independiente y diferenciando entre grupo control y grupo experimental, encontrándose diferencias en alguno de los ítems. Además, entre el pretest y el postest de cada ítem del cuestionario valorado en una escala Likert, se le asignó una variable ordinal numérica (0 = nunca, 3 = siempre) y de forma inversa para aquellos ítems que están preguntados de forma negativa.

TABLA 1. Pruebas para muestras independientes. Cuestionario postest de alumnos para evaluar la competencia social en grupo control y experimental según la media total.

Grupo		Competencia Social Pre	Competencia Social Post
Control	Media	64.7561	66.1786
	Desv. Desviación	4.55030	3.97632
Experimental	Media	64.2584	65.2022
	Desv. Desviación	5.14456	4.36978
Total	Media	64.4971	65.1618
	Desv. Desviación	4.86086	4.28726

Fuente: Elaboración propia.

Para el presente estudio, el análisis de los datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS (versión 25.0). Se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para determinar las posibles diferencias en los 37 ítems entre el pretest y el postest de ambos grupos y se realizaron las pruebas de independencia no paramétricas de Mann Whitney para ver si había diferencia

estadísticamente significativa entre los diferentes grupos.

En general, en la variable competencia social pre y post, no hay diferencia estadísticamente significativa dentro del grupo control y experimental pero sí que podemos encontrar diferencias significativas en algunos de los ítems (véase Tabla 2).

TABLA 2. Pruebas para muestras independientes. Cuestionario postest de alumnos para evaluar la competencia social en grupo control y experimental.

	Grupo				Mann Whitney	
	Control Media	Desv. .857	Experimental Media	Desv. .865	Z	p
P4. Si ves a alguien que tiene problemas, ¿se lo dices a tu profesor?	.65	.857	1.04	.865	-3.164	.002
P5. Si ves a alguien que tiene problemas, ¿se lo dices a tu familia?	.85	1.035	1.29	.894	-3.323	.001
P14. Quitarle o esconderle las cosas	.61	.745	.39	.615	-1.958	.050
P22. Me quitan o esconden las cosas	.52	.871	.24	.477	-1.892	.050
P24. Me dejan jugar los compañeros con ellos	.71	.815	1.07	1.064	-2.074	.038
P28. He insultado en clase	2.99	.109	2.85	.355	-3.225	.001
P29. He insultado en el recreo	2.96	.187	2.80	.457	-3.035	.002
P31. He pegado en el recreo	2.93	.302	2.76	.501	-2.744	.006
P32. He empujado para fastidiar en las filas	2.98	.153	2.82	.415	-3.192	.001

Fuente: Elaboración propia.

En los resultados obtenidos se puede afirmar que existen valores significativos a favor del grupo experimental con respecto al control después de la implementación del programa. Los alumnos del grupo experimental mejoran su comunicación con los adultos de referencia, puesto que recurren al profesor cuando tienen algún problema y han aprendido a comunicarse más con sus familias. Además, solicitan ayuda

al profesor y a sus familias en caso de que otro compañero lo necesite, desarrollando la empatía y otras competencias sociales necesarias para relacionarse. Esto se debe a que, a través de las 27 actividades con la implementación del programa, se ha trabajado con los alumnos aspectos de comunicación tan relevantes en las interacciones sociales, como expresar y tomar conciencia de nuestras emociones e interesarse por

los demás; la escucha activa; respeto al turno de palabra; respetar a los demás y mantener buenas relaciones.

En los comportamientos agresivos relacionados con el acoso escolar existe una mejoría significativa del grupo experimental con respecto al control en cuanto a quitar o esconder cosas a los compañeros, no insultar, no pegar ni empujar a los amigos tanto dentro de clase como en el recreo, o a permitir jugar con otros compañeros, mejorando así sus competencias

sociales. Esto se debe a que en el entrenamiento con los alumnos a través del programa se incide en la resolución de conflictos de manera positiva rechazando la violencia, regulando los impulsos y las emociones desagradables, tolerando la frustración.

A continuación, se presentan las pruebas para muestras relacionadas del grupo experimental en la aplicación de los test (pre y postest) del cuestionario a los alumnos (véase Tabla 3).

TABLA 3. Pruebas para muestras relacionadas. Cuestionario de alumnos para evaluar la competencia social dentro del grupo experimental.

Wilcoxon Grupo Experimental	Medias	Pre	Post	Z	P
P.3. Si tienes algún problema, ¿te vas sin decir nada?		2.43	2.03	-2.445b	.014
P.6. Si ves a alguien que tiene problemas, ¿te vas sin decir nada?		2.53	2.21	-2.431b	.015
P.10. Pegarle en clase		0.89	0.71	-1.950b	.050
P.12. Empujar o fastidiar en las filas		2.22	1.99	-1.921b	.050
P.13. Molestar y no dejarle hacer el trabajo		1.99	2.25	-2.133b	.033
P.18. Me pegan en clase		0.63	0.42	-2.234b	.025
P.22. Me quitan o esconden las cosas		0.55	0.24	-3.434b	.001
P. 23. Me estropean los trabajos		0.55	0.28	-2.955b	.003
P.25. Mis compañeros no se quieren sentar conmigo		0.94	0.43	-3.402b	.001
P.26. Tengo que jugar solo en el recreo		2.75	2.57	-2.189b	.029
P.36. No he dejado jugar conmigo a algún compañero		2.53	2.84	-3.787b	.000
P. 37. Si quiero conseguir algo de algún compañero, les doy algo a cambio		0.62	0.36	-2.378b	.017

Fuente: Elaboración propia.

En los resultados obtenidos se puede observar que solo en algunos de los ítems existen valores significativos, por lo que a nivel estadístico no se puede considerar que existe una mejoría a favor del postest frente al pretest en el grupo experimental, pero sí que a nivel descriptivo se encuentran mejo-

res puntuaciones, lo que demuestra que en alumnos del grupo experimental, tras la implementación del programa, comunican más los problemas a sus adultos de referencia y practican más la empatía con los compañeros prestándose ayuda en caso de necesitarla. Además, desarrollan comportamientos

menos agresivos asociados al acoso escolar observando diferencias significativas que implican una mejoría, en cuanto a no pegar ni empujar a los compañeros en clase o en las filas. Además, mejoran en conductas pro-sociales, como en no molestar y dejar trabajar a los compañeros; quitar y esconder cosas; dejar de estropearles los trabajos y permiten jugar más con los compañeros, no permaneciendo solos o aislados. También se observa que tras la implementación del programa los alumnos mejoran en sus interacciones con sus iguales y no utilizan el chantaje emocional como estrategia para relacionarse entre sí, ya que si quieren conseguir algo de algún compañero no les dan algo a cambio.

La educación infantil favorece la competencia social del alumnado, aunque no hayan participado en ningún programa específico. Sin embargo, el desarrollo es mayor cuando sí lo hacen (Monjas y González, 2000). Estos resultados demuestran que el programa EMOTI favorece la competencia social del alumnado dado que existe, en general, en casi todos los ítems, una mejoría en las medias obtenidas entre el grupo experimental con respecto al control, por lo que a nivel descriptivo se interpreta como que los alumnos del grupo experimental han desarrollado más su competencia social y han obtenido mejores puntuaciones que los alumnos del grupo control.

4. Discusión

Existen muy pocos estudios con evidencias científicas realizados en la etapa de educación infantil por el alto coste que supone para el investigador tanto físico como psicológico (Gelabert, 2014).

El presente estudio constata que los alumnos que participan en el programa EMOTI mejoran en su competencia social, al igual que en otras investigaciones en las que utilizan programas que favorecen el desarrollo de habilidades sociales y de la inteligencia emocional en los alumnos. Estos estudios muestran una mejora significativa en estas capacidades, como ocurre con el estudio realizado por Frías (2015), en cuanto a que los alumnos del grupo experimental de segundo ciclo de Educación Infantil mejoraron en su competencia social, en la cooperación en el juego y en sus interacciones cotidianas, desarrollando menos conductas problemáticas. Se demuestra que los niños del grupo experimental manifestaban mayores conductas empáticas y de afecto por sus iguales y adultos, mostrando interés y curiosidad por situaciones sociales, bien sea de diálogo o juego. También con el estudio realizado por Gelabert (2014), con alumnos de primer ciclo de infantil, quienes mejoraron en su autoconcepto, en la interacción con los compañeros y adultos y en la expresión de sentimientos y afectos.

Por otro lado, encontramos que existe una mejora de los alumnos del grupo experimental en cuanto a la comunicación con los adultos de referencia y confían más en los profesores y familiares cuando tienen algún problema, debido a que han mejorado en la habilidad de expresar sus emociones. Estos resultados se confirman con los estudios de Lopes et al. (2003), que demuestran que una buena inteligencia emocional se relaciona con un mejor vínculo parental y menor número de conflictos e interacciones negativas con amigos cercanos, así como con

relaciones más positivas con los amigos y con el estudio realizado por Velásquez y Fabián (2020) que, tras la evaluación formativa de una intervención pedagógica en el aula orientada al desarrollo de competencias sociales, muestra como resultados que los alumnos disminuyen en sus niveles de agresión, mejoran en su prosocialidad, en el trabajo en equipo y en las habilidades de comunicación para una adecuada convivencia.

En la presente investigación, una vez aplicado el programa, los alumnos del grupo experimental desarrollan menos conductas violentas y saben resolver mejor situaciones de conflicto, de manera más sociable, lo que repercute muy positivamente en el desarrollo de competencias socioemocionales del alumnado; los niños se pelean menos, respetan a sus compañeros, juegan entre sí de manera más sociable y dejando, a su vez, jugar a sus compañeros con ellos, en mayor medida que los niños del grupo control. Resultados que se corroboran con el estudio de Extremera y Fernandez-Berrocal (2002), que evidencia que los alumnos con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos tenían una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones, más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas, mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos.

En el desarrollo de la competencia social, los niños, por el hecho de estar escolarizados en educación infantil, muestran una disminución de conductas problemáticas. Diversos estudios afirman que un co-

recto aprendizaje de las habilidades necesarias para el desarrollo de la competencia social a través de programas se asocia con la reducción de problemas de conducta (Garaigordobil et al., 2014; López et al., 2020).

Una adecuada competencia social se convertirá en un factor de protección para la aparición de problemas o trastornos de conducta a lo largo de la vida (Bornstein et al., 2010).

Otro estudio de Garaigordobil y García de Galdeano (2006) halló que los participantes con alta empatía presentaban muchas conductas sociales positivas (prosociales, asertivas, consideración, autocontrol, liderazgo), pocas conductas sociales negativas (pasivas, agresivas, antisociales, retraimiento), muchas estrategias de interacción asertivas, disponían de un alto autoconcepto, alta capacidad para analizar emociones negativas, alta estabilidad emocional, bajo nivel de conducta agresiva, así como muchas conductas y rasgos de personalidad creadora. Por otro lado, el estudio de Buitrago y Herrera (2014), describe la influencia de la inteligencia emocional de los profesores en el tratamiento de las conductas disruptivas de los alumnos, por lo que un paso previo en la implementación de programas educativos en inteligencia emocional en la escuela es la necesidad de formar a profesores que van a impartirlos (García, 2021).

5. Conclusiones

Los resultados del presente estudio muestran que los alumnos que participaron en el programa EMOTI, manifestaron menos comportamientos agresivos y mayor

competencia social, así como una mayor habilidad para reconocer y expresar sus emociones y regular su conducta. Investigaciones de autores como Hill et al. (2006) evidencian que los problemas de conducta se reducen con el tiempo hasta que el sujeto alcanza los 5 años, mejorando entre los 2 y los 4 años. Pero otros autores consideran que las conductas agresivas aumentan a partir de los 6 años (Moreno, 2003).

Otro aspecto importante es que, con el desarrollo madurativo, la escolarización y la socialización con otros niños permite que, de una manera natural, vayan regulando su conducta de forma paulatina. Sin embargo, la implementación de programas preventivos puede hacer que mejore esta evolución (Frías, 2015; Rabal et al., 2021).

La intervención en problemas de conducta a través de programas de prevención es una herramienta muy valiosa para hacer frente a los factores de riesgo e impulsar los de protección en el periodo de la infancia. En edades posteriores la intervención es menos efectiva, puesto que muchos de los problemas de conducta pueden anclarse al entrar en la infancia media (Webster-Stratton et al., 2012; Vergaray et al., 2021).

Por tanto, una vez aplicado el programa, los alumnos del grupo experimental desarrollan menos conductas violentas y aprenden a resolver situaciones de conflicto de manera más empática, lo que repercute muy positivamente en el desarrollo emocional y social del alumno, los niños juegan más con el resto de sus compañeros y han dejado jugar a sus compañeros con ellos en mayor medida que los niños del grupo control.

En cuanto a las limitaciones prácticas, para realizar un verdadero autoanálisis del presente estudio encontramos las siguientes:

1. La primera limitación encontrada es la casi inexistencia de cuestionarios validados para utilizar con niños de educación infantil, por lo que limita las opciones de uso para cualquier investigación en esta etapa.
2. La aplicación del cuestionario como instrumento de evaluación ha sido realizada de manera oral y aplicada individualmente a niños de cinco años en los cuatro centros educativos. Esta forma de aplicar el cuestionario no se produce en otras etapas educativas, puesto que los alumnos poseen la capacidad de rellenar el cuestionario de manera autónoma y es uno de los motivos por lo que en general se carece de variedad de estudios científicos en cualquier ámbito académico al referirse a niños de temprana edad y, en concreto, en el estudio de la mejora de las competencias socioemocionales con alumnos de educación infantil. Se puede resaltar como efecto positivo que este aspecto a su vez se convierte en el punto fuerte de esta investigación con respecto a otras investigaciones anteriores realizadas.
3. La escasa formación de los docentes era una limitación a priori, pero se pudo paliar impartiendo un curso de formación sobre el programa que se iba a implementar en las aulas.

Como conclusión final, encontramos que la aplicación del programa EMOTI a los alumnos del grupo experimental ha favorecido la mejora de la competencia social como variable de estudio en el alumnado de la etapa de educación infantil. Se hace preciso continuar como línea de investigación con la realización de programas que potencien en los alumnos dichas competencias para mejorar en nuestra praxis educativa.

Nota

¹ Financiado por la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de Murcia, Resolución 10 de octubre de 2018.

Referencias bibliográficas

- Alfaro, V., Bastias, J. y Salinas, F. J. (2016). Relación entre inteligencia emocional y notas de las áreas instrumentales en un grupo de tercero de Primaria. *Revista electrónica de Formación del Profesorado*, 19 (3), 149-155. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267301>
- Armas, M. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta: estrategias para centros educativos y familias*. Wolters Kluwer.
- Bierman K. L. y Erath S. A. (2011). Programas de prevención e intervención que fomentan las relaciones positivas entre pares en la primera infancia. En R. E. Tremblay, R. G. Barr, R.V. Peters y M. Boivin (Eds.), *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia* (pp. 43-47). Centre of Excellence.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R., Pérez- González, J. C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S. y Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades [Competencia social, ajuste conductual externalizante e internalizante desde la primera infancia hasta la primera adolescencia: cascadas de desarrollo]. *Development and Psychopathology*, 22 (4), 717-735. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>
- Buitrago, D. y Herrera, C. (2014). *La inteligencia emocional y el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula de clase* [Tesis de Maestría, Universidad del Tolima, Colombia]. Repositorio Institucional de la Universidad del Tolima - RIUT. <https://goo.gl/0xs80S>
- Caruana, A. y Tercero, M. P. (2011). *Cultivando emociones: educación emocional de 3 a 8 años*. Conselleria d'Educació. Generalitat Valenciana.
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A. y Del Rey, R. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 24, 46-52.
- Cruz, P., Borjas, M. P. y López, M. (2021). Ludoevaluación de la emoción del miedo en educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19 (1), 20-40. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.19.1.4184>
- Erath, S. A. (2011). Programas de prevención e intervención que fomentan las relaciones positivas entre pares en la primera infancia. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*. <https://library.co/document/z3lvkj8z-programas-de-prevencion-e-intervencion-que-fomentan-las-relaciones-positivas-entre-pares-en-la-primera-infancia.html>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Universidad de Granada.
- Frías, M. (2015). *Mejora de la competencia social en niños de 2º ciclo de educación infantil a través del programa «Aprender a Convivir»*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Zaragoza.
- Garaigordobil, M. y De Galdeano, P. G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18 (2), 180-186.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. y Aliría, J. (2014). Victimization, perception of violence, and social behaviour [Victimización, percepción de la violencia y comportamiento social]. *Journal for the Study of Education and Development*, 37 (1), 90-116. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881651>
- García, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica de Psicología*, 22 (4), 717-735. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>

- nica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24 (2). <https://doi.org/10.6018/reifop.450111>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences [Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples]*. Basic Books.
- Gelabert, J. M. (2014). *Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/28583/>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Hill, A. L., Degnan, K. A., Calkins, S. D. y Keane, S. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: The roles of emotion regulation and inattention [Perfiles de los problemas de conducta externalizados de niños y niñas en la etapa preescolar: el papel de la regulación de las emociones y la falta de atención]. *Developmental Psychology*, 42 (5), 913-928. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.913>
- Hurtado, A. y Salas, N. (2019). *Programa Anual Emoti de Inteligencia Emocional para Educación Infantil 3-6 años. «EMOTI»*. Autoedición.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships [La inteligencia emocional, la personalidad y la calidad percibida de las relaciones sociales]. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 641-658. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)
- López, V., Zagal, E. y Lagos, N. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3 (1), 149-160. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4508>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? [¿Qué es la inteligencia emocional?]. En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Merrell, K.W. (2002). *Preschool and kindergarten Behavior Scales [Escala de comportamiento en preescolar y jardín de infancia]*. PROD-ED.
- Mestre, J. M., Pérez, N., Guil, R., González de la Torre, G. y Núñez, J. M. (2017). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la educación obligatoria. *Contextos Educativos*, 20, 57-75.
- Monjas, I. y González, B. (Dirs.) (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Moreno, M. C. (2003). Desarrollo de la conducta social de los 2 a los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (pp. 305-323). Alianza Editorial.
- Peinado, A. y Gallego, R. (2016). *Programa Arco Iris de educación emocional de 3 a 12 años*. Noubooks.
- Rabal, J. M., Perez, M., Ruiz, A. y Méndez, M. (2021). Organización escolar a través de las emociones en la etapa de Educación Infantil. *Brazilian Journal of Development, Curitiba*, 7 (1), 8848- 8869.
- Resolución de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa por la que se dan instrucciones para el desarrollo del Programa educativo experimental «Programa Anual Emoti de Inteligencia Emocional para Educación Infantil» emitida por la Consejería de Educación, Juventud y Deportes, de la Comunidad Autónoma de Murcia, correspondiente al 10 de octubre de 2018. <http://tramites.administracion.gob.es/comunidad/tramites/recurso/programa-educativo-emoti-de-inteligencia/e979c444-1a5e-4439-9cfc-170cbeab48ef>
- Resolución de la Dirección General de Ordenación y Evaluación educativa, por la que se homologa como material curricular el «Programa Anual Emoti de Inteligencia Emocional para Educación Infantil» para su uso en los centros educativos docentes de Andalucía emitida por la Consejería de Educación y Deporte, de la Junta de Andalucía, correspondiente al 8 de Julio de 2019. https://archivogeneral.carm.es/archivoGeneral/arg_detalle_documento?idDetalle=5483370
- Rodríguez, M. F. (2013). La inteligencia emocional. *Revista de clases historia*, 7, 1-12.
- Romera, M. (2017). *La familia la primera escuela de las emociones*. Ediciones destino.
- Salas, N., Alcaide, M. y Hurtado, A. (2018). Programas de intervención en inteligencia emocional para la educación infantil. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11 (22), 137-165.
- Sainz, V. y Serrada, A. (2019). *Autoestima, autoconcepto y rendimiento académico en alumnos de educación primaria*. Dikynson.
- Salavera, C., Usán, P. y Jarie, L. (2017). Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in Secondary Education students. Are there gender differences? [La inteligencia emocional y las habilidades sociales en la autoeficacia de los estudiantes de educación secundaria. ¿Hay diferencias

- de género?]. *Journal of Adolescence*, 60, 39-46. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.07.009>
- Sierra, B. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Thomson.
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its use [La inteligencia y su uso]. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Velásquez, A. M. y Fabián, S. (2020). Transformación de las normas sociales de aula. Evaluación formativa de una intervención basada en juegos. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 11 (1), 89-111.
- Vergaray, R. P., Farfán, J. F. y Reynosa, E. (2021). Educación emocional en niños de primaria: una revisión sistemática. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 6 (2), 19-24.
- Viloria, C. (2005). *La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Webster-Stratton, C., Gaspar, M. F. y Seabra-Santos, M. J. (2012). Incredible Years® Parent, Teachers and Children's Series: Transportability to Portugal of early intervention programs for preventing conduct problems and promoting social and emotional competence [La Versión de Padres, Profesores y Niños del Incredible Years®: Adaptación a Portugal de Programas de Intervención Temprana para la Prevención de Problemas de Conducta y para la Promoción de la Competencia Social y Emocional]. *Psychosocial Intervention*, 21 (2) 157-169. <https://doi.org/10.5093/in2012a15>
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. y Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools [Prevención de problemas de conducta y mejora de la preparación escolar: evaluación de los programas de formación de profesores y niños de Incredible Years en escuelas de alto riesgo]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (5), 471-488. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x>

del sistema educativo. En posesión de un máster en Resolución de Conflictos en el Aula. Con varias investigaciones en inteligencia emocional y formadora en cursos de inteligencia emocional a docentes.

 <http://orcid.org/0000-0002-0670-3271>

Margarita Alcaide Risoto es Profesora Asociada en la Universidad Camilo José Cela. Doctora y Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Jaén. Profesora del programa de doctorado en la Fundación Universitaria Iberoamericana, impartiendo la asignatura de Didáctica Aplicada. Miembro del grupo de investigación «Investigación y desarrollo educativo de la orientación» en Jaén e integrante del consejo científico internacional de la Revista REID.

 <https://orcid.org/0000-0002-3580-1233>

Carlos Hue García fue Profesor no permanente durante veinte años en la Universidad de Zaragoza. Obtuvo la titulación en Psicología (1974) y en Pedagogía (1975) por la Universidad Complutense de Madrid. Con amplia experiencia laboral como psicólogo y pedagogo en el Gobierno de Aragón. Entre otras publicaciones desatacan *Pensamiento emocional: un método para el desarrollo de la autoestima y el liderazgo* (Mira, 2007) y *Bienestar docente y pensamiento emocional* (Wolters Kluwer, 2008). Imparte cursos, charlas y conferencias en universidades de España, Portugal, Perú, Colombia, México, Chile y Argentina.

 <https://orcid.org/0000-0001-6477-7044>

Biografía de los autores

Noelia Salas Román es Maestra graduada en Educación Infantil con 18 años de experiencia docente en distintas etapas