

Convivencia escolar y competencias socioemocionales en alumnado de educación infantil

Noelia Salas Román¹, Margarita Alcaide Risoto¹

¹ Universidad Camilo José Cela

España

Correspondencia: Noelia Salas Román. Cmno. del gato nº 2, 3ºI CP. 30800 Lorca (Murcia) España
E-mail: noelasalroman@hotmail.es

© Universidad de Almería and Ilustre Colegio Oficial de la Psicología de Andalucía Oriental (Spain)

Resumen

Introducción. El presente estudio examinó el efecto que, tras la aplicación de un programa sobre Inteligencia Emocional, provocaba en la competencia socioemocional y convivencia escolar de los alumnos de Educación Infantil.

Método. Se realizó un estudio cuasiexperimental pretest-postest con grupo control no equivalente. La muestra estuvo compuesta por 346 sujetos, 173 alumnos de 5 años y 173 padres, de cuatro centros escolares de la localidad de Lorca (Murcia). Se aplicó el Programa anual de Inteligencia Emocional ¹“EMOTI” (Hurtado y Salas, 2019) y un cuestionario dirigido a alumnos sobre competencia social y otro dirigido a familias sobre convivencia escolar. El análisis de los datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS (versión 25.0).

Resultados. Los resultados muestran que los estudiantes del grupo experimental al que se le aplicó el programa manifestaron menos conductas agresivas, por lo que mejoraron en la competencia social y mejor habilidad para expresar y regular sus emociones, lo que repercutió en una mejora de la convivencia escolar.

Discusión y conclusiones. El presente estudio supone uno de los primeros trabajos desarrollados en una muestra de estudiantes de infantil en los que se analiza el efecto de un programa sobre Inteligencia Emocional y su efecto en la mejora de la competencia social y de la convivencia escolar.

Palabras Clave: convivencia escolar; inteligencia emocional; educación infantil; competencias sociales, conflicto.

Abstract

Introduction. The present study examined the effect that the application of a program on Emotional Intelligence had on the socioemotional competence and school coexistence of students in early childhood education.

Method. A quasi-experimental pretest-posttest study was conducted with a non-equivalent control group. The sample consisted of 346 subjects, 173 5-year-old students and 173 parents from four schools in the town of Lorca (Murcia). The annual Emotional Intelligence Program "EMOTI" (Hurtado and Salas, 2019) was applied, and a questionnaire for students on social competence and another for families on school coexistence. Data analysis was performed using the SPSS statistical package (version 25.0).

Results. The results show that the students in the experimental group to which the program was applied manifested less aggressive behaviors so they improved in social competence and better ability to express and regulate their emotions, which had an impact on an improvement in school coexistence.

Discussion and conclusions. The present study is one of the first works developed in a sample of kindergarten students in which the effect of a program on Emotional Intelligence and its effect on the improvement of social competence and school coexistence is analyzed.

Keywords: school coexistence; emotional intelligence; early childhood education; social competences, conflict.

Introducción

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.

Existe un amplio abanico de problemas emocionales que coexisten en los centros educativos. Es importante encuadrar estos problemas dentro del marco de la convivencia escolar en lo referente a las interacciones personales, a la manera de afrontar los conflictos, a los procesos de la convivencia y al clima escolar (Conde, 2013).

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).

La convivencia entre personas en los distintos contextos de la vida, se considera un proceso que implica vivir juntos, atendiendo a las normas establecidas para el intercambio, la interacción, lo que propiciará el crear un clima de armonía entre las personas predominando valores, principios como el respeto y aceptación (Barraza y González, 2015). Es de gran importancia este proceso de convivencia dentro del proceso educativo, para lograr la inclusión y por lo tanto un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cada sociedad existe una perspectiva diferente en cuanto al concepto y concepción de lo que es la convivencia, que viene determinada por la naturaleza de su dinámica, riesgos, problemas, así como sus creencias, opiniones, valores y conductas (Del Rey et al., 2009). Para ello se establecen sistemas de regulación que se observan en varios contextos y en diferentes escenarios, tales como la familia, la escuela, los grupos de amigos, el trabajo y los grupos de relación para el ejercicio de actividades de ocio, deporte, cultura o religión; en dichos contextos se pueden reconocer variadas prácticas que pueden dar evidencia del estado de la convivencia de una sociedad (Zurbano, 2001).

Para el desarrollo de competencias socioemocionales en la primera infancia, la etapa de Educación Infantil representa una etapa idónea, para intervenciones preventivas y educativas diseñadas, con el objetivo de fomentar el desarrollo social y emocional y la adquisición de habilidades sociales (Erath, 2011).

Según Frías (2015) aquellas escuelas que ofrecen con éxito programas de aprendizaje sociales y emocionales, además de mejorar los alumnos en habilidades socioemocionales, informan de un aumento de éxito académico, la mejora de la calidad de las relaciones profesor /alumno y una disminución en el problema de conducta.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se debe partir de que la escuela, es el lugar óptimo para el desarrollo de programas que promuevan una adecuada convivencia escolar; de competencias 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).

En este sentido, en España encontramos algunas experiencias educativas puestas en práctica para potenciar en los alumnos aprendizajes socioemocionales. Así, por ejemplo, el *programa de Educación Responsable (ER)* de la Fundación Botín, en Cantabria, dirigido a alumnos de entre 3 a 16 años que les ayuda a conocerse y confiar en sí mismos, a entender y a expresar las emociones en ellos mismos y en los demás, a desarrollar autocontrol, etc (Palomera y Yopez, 2016). Y también el *programa SEK de Aprendizaje Social y Emocional “Resolución Creativa de Conflictos”*, de la Universidad Camilo José Cela en Madrid, en colaboración con la Fundación Eduardo Punset que pretenden conseguir que los alumnos de entre 3 y 18 años, aprendan a gestionar y reconocer las emociones; a desarrollar la comprensión e interés por los demás; a crear relaciones positivas; y a tomar decisiones responsables (Segovia, 2012). Otro de los programas de gran relevancia es el *Programa “Educación Emocional. Programa para 3-6 años”* (Bisquerra y López, 2003) del GROU en Barcelona, cuyo objetivo es conseguir que los alumnos de 3-6 años desarrollen sus competencias emocionales, adquiriendo mayor conciencia, regulación y autonomía de sus emociones y desarrollando su competencia social y competencias para la vida y el bienestar que le ayudarán en sus relaciones interpersonales.

Continuando en esta línea, se creó 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 de octubre del 2018) y por la Consejería de Educación y Deportes de la Junta de Andalucía (Resolución del 8 de Julio de 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, cuya finalidad es el desarrollo integral del niño, como indica el currículo oficial de etapa de Educación Infantil. El objetivo del programa es conseguir que los alumnos de edades comprendidas entre 3 a 6 años aprendan a percibir y tener conciencia de sus emociones, a comprenderlas y gestionarlas, a regularlas a adquirir autonomía y a mejorar sus relaciones interpersonales. Se atiende a una triple vertiente: Biológica, Psíquica y Socio-emocional, centrado en el desarrollo afectivo y de la personalidad del niño. Integra cuatro áreas, 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). Tiene como particularidad que en todas ellas se trabaja la empatía como eje transversal. Cada área contiene 6-7 actividades, siendo 25 actividades, más otras dos anuales, por lo que hacen un total de 27 actividades (véase figura 1).

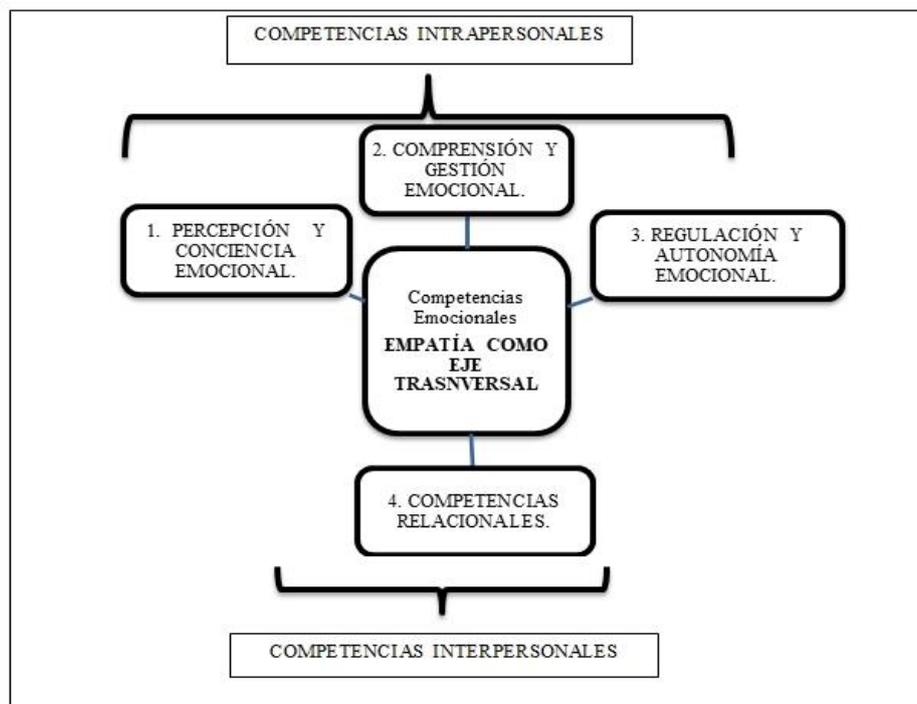


Figura 1. Áreas de competencia emocional del programa “EMOTI” (Hurtado y Salas, 2019)

Según Salas, Alcaide y Hurtado (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 y niñas 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, competencias socioemocionales y convivencia escolar, 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.

Objetivos e hipótesis

El objetivo principal del estudio es comprobar que los alumnos a los que se les ha aplicado el programa mejoran su competencia socioemocional.

Respecto a las hipótesis de trabajo se plantean dos:

1. Los alumnos del grupo experimental interactúan entre sí de manera más sociable expresando sus emociones frente a los del grupo control una vez aplicado el programa.
2. Los alumnos del grupo experimental presentan menos conductas violentas y resuelven mejor las situaciones conflictivas que los alumnos del grupo control, tras la aplicación del programa.

Método

Participantes

La selección de los sujetos se realiza por muestreo no probalístico con grupos previamente establecidos. Se utiliza como muestra aquellos individuos a los que se tienen facilidad de acceso.

La muestra se compuso de 346 sujetos, 173 alumnos de cinco años pertenecientes al tercer curso del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil con un nivel socioeconómico medio. Por un lado, al grupo experimental, con un total de 89 alumnos, se le aplicó el programa “EMOTI” y el grupo control formado por un total de 84 alumnos y 173 familias de dichos alumnos. Se presentan los valores relativos a los estadísticos principales de los test aplicados, tanto en pretest como en posttest, en ambos grupos: control y experimental.

Instrumentos

Para valorar la percepción tanto de los alumnos como de las familias se aplicaron dos instrumentos:

- Cuestionario para evaluar la competencia social del alumno (Caruana y Tercero, 2011). Consta de 37 preguntas que evalúan diferentes aspectos relacionados con situaciones de conflicto y/o agresividad en las interacciones sociales en el alumnado de Educación de Infantil de cinco años, detectando algún tipo de violencia escolar. En este cuestionario se valoran aspectos 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 (Merrell, 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.

- Cuestionario dirigido a familias sobre convivencia escolar (Caruana y Tercero, 2011). Consta de 14 ítems en los que se pretende recoger y analizar la opinión de la familia respecto a situaciones que conllevan violencia y/o disrupción de la convivencia en el centro educativo de sus hijos. Las familias deben responder siguiendo una escala tipo Likert de 1 (mínimo acuerdo) a 5 (máximo acuerdo).

Procedimiento

En cuanto al diseño de investigación, se realizó un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo control no equivalente. Se realizaron dos mediciones, una al inicio del curso y otra al finalizarlo, tanto en el grupo control, como en el experimental, el cual tuvo la formación del "Programa Anual de Inteligencia Emocional "EMOTT" para la etapa de Educación Infantil 3-6 años" (Hurtado y Salas, 2019) (véase tabla 1).

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 de estos.

La recogida de datos se llevó a cabo durante el curso 2018/2019. Se mantuvieron diferentes reuniones con los equipos directivos de los centros educativos experimentales y controles. Además, se realizaron encuentros y reuniones en 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 "EMOTT" 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 alumnado. Esto se escaló en tres fases (véase tabla 1):

Tabla 1. Fases del programa

1º FASE	2º FASE	3ª FASE
Realización de los pretest	Desarrollo del programa	Realización de los postest
En octubre se realizó el curso de formación de los equipos docentes y directivos de los centros experimentales. Después, se aplicó el pretest a las familias y los alumnos de forma	Terminada la primera fase, se desarrolló el programa "EMOTT" con 27 actividades (una por semana, en sesiones de hora y media) durante el curso escolar 2018/2019, incluyéndolas como	Realización en mayo de los postest a las familias y alumnado y análisis de datos del desarrollo del programa en las aulas experimentales, con la

individualizada.	una asignatura curricular, cuya finalidad de poder hacer el materia es desarrollar la estudio comparativo entre Inteligencia Emocional. los participantes y no participantes del programa.
------------------	--

Análisis de datos

En cuanto a la fiabilidad de la consistencia interna de los instrumentos, para el cuestionario de competencia social de los alumnos y de convivencia escolar dirigido a familias, la estimaremos con el coeficiente alfa de Cronbach, el cual asume que los ítems miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados. En el cuestionario de competencia social del alumno, obtenemos una buena fiabilidad con un coeficiente alfa de Cronbach de .716 y en el de convivencia escolar dirigida a familias de .754.

Referente a la validación de los cuestionarios, se realizó un análisis factorial, en el cual se aplicó el método de componentes principales con una rotación varimax, ya que este método de rotación asume que los factores son independientes entre sí y 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 .769 en el cuestionario de competencia social y de .721 en el cuestionario de convivencia escolar dirigido a familias y un p-valor significativo ($p < .05$) en la prueba de esfericidad de Bartlett.

Con respecto a la varianza explicada de cada factor antes y después de la rotación, se considera que hay un factor con valor propio superior a 1 que prevalece sobre los demás, explicando este factor más de un 9.813% y 28.458% de la varianza de los datos. Esto confirma que dichos instrumentos son válidos para medir la dimensión de competencia social y convivencia escolar.

Resultados

Para el estudio de la Competencia Social de los alumnos (véase tabla 2 y 3), previamente se realizó un análisis descriptivo y gráfico de cada una de las cuestiones que se preguntan de forma independiente y diferenciando entre grupo control y grupo experimental, además entre el pretest y el posttest 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 ítem que están preguntados de forma negativa.

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 los rangos con signo de Wilcoxon para determinar las posibles diferencias en los 37 ítems entre el pretest y el posttest, 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 (véase tabla 2).

Tabla 2. *Pruebas para muestras independientes. Cuestionario posttest de alumnos para evaluar la competencia social en grupo control y experimental.*

	GRUPO					
	Control		Experimental		Mann Whitney	
	Media	Desv.	Media	Desv.	Z	p
P.4. Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu profesor?	.65	.857	1.04	.865	-3.164	.002
P.5. Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia?	.85	1.035	1.29	.894	-3.323	.001
P.14. Quitarle o esconderle las cosas	.61	.745	.39	.615	-1.958	.050
P.22. Me quitan o esconden las cosas	.52	.871	.24	.477	-1.892	.050
P.24. Me dejan jugar los compañeros con ellos	.71	.815	1.07	1.064	-2.074	.038
P.28. He insultado en clase	2.99	.109	2.85	.355	-3.225	.001
P.29. He insultado en el recreo	2.96	.187	2.80	.457	-3.035	.002
P.31. He pegado en el recreo	2.93	.302	2.76	.501	-2.744	.006
P.32. He empujado para fastidiar en las filas	2.98	.153	2.82	.415	-3.192	.001

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; 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 dos test (pretest y postest) del cuestionario a los alumnos (véase tabla 3).

En los resultados obtenidos, se puede afirmar que existen valores significativos a favor del postest frente al pretest, dentro del grupo experimental, que se traduce como una mejoría en estos alumnos tras la implementación del programa, dado que 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 prosociales, 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.

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

	Grupo experimental (Media)		WILCOXON	
	PRE	POST	Z	p
P.3. Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?	2.43	2.03	-2.445	.014
P.6. Si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada?	2.53	2.21	-2.431	.015
P.10. Pegarle en clase	0.89	0.71	-1.950	.05
P.12. Empujar o fastidiar en las filas	2.22	1.99	-1.921	.05
P.13. Molestar y no dejarle hacer el trabajo	1.99	2.25	-2.133	.033
P.18. Me pegan en clase	0.63	0.42	-2.234	.025
P.22. Me quitan o esconden las cosas	0.55	0.24	-3.434	.001
P. 23. Me estropean los trabajos	0.55	0.28	-2.955	.003
P.25. Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	0.94	0.43	-3.402	.001
P.26. Tengo que jugar solo en el recreo	2.75	2.57	-2.189	.029
P.36. No he dejado jugar conmigo a algún compañero	2.53	2.84	-3.787	0
P. 37. Si quiero conseguir algo de algún compañero. les doy algo a cambio	0.62	0.36	-2.378	.017

Estos resultados confirman que 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). 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 sacado mejores puntuaciones, que los alumnos del grupo control.

Para el estudio dirigido a familias sobre convivencia escolar (veáse tabla 4), se realizó un análisis descriptivo y gráfico de los catorce ítems de forma independiente y diferenciando entre grupo control y grupo experimental.

Se realizaron las pruebas de independencia no paramétricas de Mann Whitney para ver

si había diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos (véase tabla 4).

Tabla 4. *Pruebas para muestras independientes. Cuestionario postes de familias sobre convivencia escolar en grupo control y experimental.*

	GRUPO					
	Control		Experimental		Mann Whitney	
	<i>Media</i>	<i>Desv.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv.</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
P.7. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia	3.08	1.343	3.50	1.293	-1.914	.050
P.9. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad	3.01	1.033	3.64	1.094	-3.780	.000
P.10. Los programas televisivos que los niños/as ven favorecen que pueda haber problemas de violencia	3.23	1.258	3.71	1.203	-2.458	.014

Se encontró con unos niveles de confianza superiores al 95% una diferencia significativa entre el grupo control y el grupo experimental en tres ítems de los catorce que lo conforman, de igual manera en la gran mayoría del resto de ítem se aprecia un aumento de las medias del grupo experimental frente al control por lo que se podría deducir que a nivel descriptivo existe una mejoría a favor del grupo experimental.

Los resultados obtenidos confirman que, las familias que realizaron el cuestionario sobre convivencia escolar de sus hijos coinciden en la existencia de factores que podrían incidir en problemas de convivencia, en cuanto al clima de relación que se vive en las familias y en la sociedad, así como la violencia que pueda genererar en los alumnos ciertos programas televisivos que ven.

Una vez realizado el análisis estadístico y tras la implementación del programa, los alumnos del grupo experimental interactúan entre sí de manera más sociable, expresando sus emociones frente a los del grupo control, además presentan menos conductas violentas y

resuelven mejor las situaciones conflictivas, lo que repercute en una mejora de la convivencia escolar.

Discusión y Conclusiones

Con respecto al objetivo principal de estudio, se puede comprobar que tras la aplicación del programa los alumnos de tercero de Educación Infantil mejoran su competencia socioemocional. En los resultados obtenidos corroboran que la Educación Infantil es el momento adecuado para trabajar estos contenidos socioemocionales con los alumnos ya que tiene un mayor efecto preventivo que en cursos posteriores (Webster-Stratton et al., 2008). 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; López et al., 2020).

Los resultados del presente estudio se reafirman con la investigación realizada por Frías (2015) con alumnos de segundo ciclo de infantil que demuestran 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, en el estudio llevado a cabo por Gelabert (2014) con alumnos de primer ciclo de infantil comprobaron que mejoraron su autoconcepto, interacción con los compañeros y adultos y en la expresión de sentimientos y afectos.

En lo concerniente a la primera hipótesis de trabajo, el estudio confirma que los alumnos del grupo experimental interactúan entre sí de manera más sociable expresando sus emociones frente a los del grupo control. Estos resultados van en la misma línea que los encontrados en el estudio de Frías (2015) que indican que los alumnos mejoran en su competencia social, en la cooperación, en el juego y en sus interacciones cotidianas, desarrollando menos conductas problemáticas tras la intervención en el aula con un programa sobre competencia social. También con la investigación realizada por Garaigordobil y García de Galdeano (2006) hallaron 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.

Además, en los resultados obtenidos se observa 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, eso se debe a que han mejorado en la habilidad de expresar sus emociones. Resultados que se confirman con los estudios de Lopes et al. (2003) en los que se demuestra 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.

Con respecto a la segunda hipótesis, se verifica que los alumnos del grupo experimental presentan menos conductas violentas y resuelven mejor las situaciones conflictivas, tras la aplicación del programa que los alumnos del grupo control, lo que repercute en una mejora de la convivencia escolar. En la presente investigación, los alumnos del grupo experimental, desarrollaron menos conductas violentas y resolvían mejor situaciones de conflicto de manera más sociable, resultados que coinciden con el estudio de Extremera y Fernández-Berrocal (2001) que evidencia que los alumnos con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos tienen 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. También 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.

Diversos estudios afirman que un correcto 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 y Martínez-Valderrey, 2015) lo que repercute en una mejora de las interacciones y de la convivencia escolar (Vergaray 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).

En la investigación llevada a cabo, los resultados demuestran una mejora de la convivencia escolar y se contrastan con los obtenidos por los autores Del Rey et al. (2009) cuyos resultados muestran que las familias manifiestan valoraciones positivas respecto a la calidad de las relaciones que establecen con los adultos relevantes del centro donde su hijo o hija está escolarizado. También en la investigación realizada por Gázquez et al. (2009) quienes realizan un estudio a nivel europeo sobre la convivencia escolar y cuyos resultados evidencian que en España la participación de las familias en los centros educativos se realiza mediante diferentes vías de actuación que permiten la mejora y confianza de las familias hacia el centro educativo.

Otras investigaciones como las de Álvarez (2006) y Díaz (2016) ponen de manifiesto la poca participación de los profesores y otras personas adultas como los padres de familia para contrarrestar los problemas de convivencia escolar o apoyar a la víctima en caso de violencia o agresión.

En síntesis, los resultados del presente estudio muestran que los niños que participaron en el programa manifestaron menos comportamientos agresivos y mayor competencia social en sus interacciones, 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 cinco años, mejorando entre los dos y los cuatro años. 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, lo que ha repercutido en una mejora de la convivencia escolar.

Limitaciones prácticas

Para realizar un verdadero autoanálisis del presente estudio encontramos las siguientes limitaciones.

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 de los cuestionarios como instrumentos de evaluación han sido realizados de manera oral y aplicados 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 del desarrollo de la Inteligencia Emocional 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. En uno de los cuestionarios dirigido a familias sobre convivencia escolar, encontramos que las valoraciones podrían estar sesgadas, puesto que tanto en el grupo control como en el experimental son los propios padres los que rellenan los cuestionarios. Este factor puede haber incidido negativamente en los resultados ya que no existe un control riguroso de esta evaluación.
4. La escasa formación a los docentes era una limitación a priori, pero se pudo paliar impartiendo un curso de formación sobre el programa que se iba a implementar.

Implicaciones prácticas

En la implicación práctica podemos referirnos a la repercusión y aporte de este estudio para la etapa de Educación Infantil, dada la carencia existente de estudios realizados al respecto y a la importancia de considerarla como una etapa de gran relevancia para introducir aprendizajes socioemocionales que van a prevenir graves problemas de convivencia en la edad escolar, como el acoso entre compañeros y en el futuro como adultos, poder constituir una sociedad basada en la no violencia. Por la relevancia del tema se podrían plantear tres líneas de investigación:

1. Por la dificultad para encontrar instrumentos de medida validados para la etapa de Educación Infantil, se abriría una nueva línea de investigación en cuanto a la creación de un cuestionario desarrollado con tal fin para medir la Inteligencia Emocional en niños

pequeños. Un instrumento que sea adecuado y acorde con las necesidades evolutivas de la infancia.

2. Relación existente entre Inteligencia Emocional, autoestima y autoconcepto.
3. Otra línea muy novedosa e interesante es el estudio de cómo incide la Inteligencia Emocional en el bienestar profesional de los docentes de escuelas y en la prevención del síndrome burnout, dado que la mayoría de las investigaciones existentes están realizadas con docentes de secundaria y de universidades.

Como conclusión final, encontramos que la aplicación del programa “EMOTI” a los alumnos del grupo experimental ha favorecido la mejora de la competencia social y de la convivencia como variables de estudio, en los alumnos de tercer curso 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.

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

Referencias

- 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>.
- Álvarez, P. (2006). *La convivencia en las aulas: Problemas y soluciones*. Ministerio de Educación y Ciencia. Ediciones Gráficas Ariel.
- Armas, M. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta: estrategias para centros educativos y familias*. Wolters Kluwer.
- Barraza, A., y González, L.E. (2015). Construcción y validación del cuestionario de prácticas de convivencia en entornos familiares (CPCEF). *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17(1), 67-81.
- Bisquerra, R., Pérez- González, J.C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Bisquerra, R. y López Cassá, E. (2003). *Educación Emocional. Programa para 3-6 años*. Monografías escuela española.
- 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. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>
- Caruana, A y Tercero, M. (2011). *Cultivando Emociones. Educación Emocional de 3 a 8 años*. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació.
- Conde, S. (2013). *Estudio de la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de Andalucía: una propuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva, Andalucía, España].
- Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23 (3), 159 – 180.
- Díaz, M. (2016). *Análisis de la violencia escolar percibida por alumnado de Educación Primaria para la prevención del acoso escolar* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España].
- Erath, S. A. (2011). *Programas de Prevención e Intervención que Fomentan las Relaciones Positivas entre pares en la Primera Infancia*.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). *La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional*. In Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz (599-605).
- Frías, M. (2015). *Mejora de la competencia social en niños de 2º ciclo de educación infantil a través del programa "Aprender a Convivir"*. [Doctoral Dissertation, Universidad de Zaragoza Departamento de Psicología y Sociología].
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on "face-to-face" bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27(1), 45-51.
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186. Consultado el 20 de Julio de 2020. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=727/72718203>
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2015). Cyberprogram 2.0: effects of the intervention on "face-to-face" bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27(1), 45-51. doi: 10.7334/psicothema2014.78
- Gázquez, J., Pérez- Fuentes, M., Acién, F. y Fernández, M. (2009). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula abierta*. 37 (2), 11-18. ICE.
- Gelaber, J. M. (2014). *Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Departamento de

Psicología Evolutiva y de la educación].

- 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. *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 (2ª edición)*. Autoedición.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships». *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. Recuperado a partir de <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4508>
- Merrell, K.W. (2002). *Preschool and kindergarten Behavior Scales*. PROD-ED.
- Monjas, I. y González, B. (Dir.) (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Palomera, R. y Yépez, A. (2016). Inteligencia emocional y educación. *Padres y maestros*, 368, 24-29.
- 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 y Cultura de la Comunidad Autónoma de Murcia, correspondiente al 10 de octubre de 2018.
- 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.
- 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.
- Salavera, C., Usán, P. y Jarie, L. (2017). Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in Secondary Education students. Are there gender differences? *Journal of Adolescence*, 60, 39-46. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.07.009>.
- Segovia, N. (2012). *Programas de aprendizaje social y emocional en los centros SEK*. En R.

- Bisquerra, (Coord.), E. Punset, F. Mora, E. García Navarro, E. López-Cassaà, J.C. PérezGonzález, L. Lantieri, (...) O. Planells, ¿Cómo educar las emociones? *La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (83-98). Hospital Sant Joan de Déu.
- Sierra, B (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Thomson.
- 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.
- 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. *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. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x>
- Zurbano, J. L. (2001). Educación para la convivencia y para la paz. Educación Primaria.

Recibido: 19-07-2021

Aceptado: 29-12-2021