

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

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

Noelia SALAS ROMÁN. Teacher. CEIP Pérez de Hita state primary school ([noelasalroman@hotmail.es](mailto:noelasalroman@hotmail.es)).

Margarita ALCAIDE RISOTO, PhD. Associate Professor. Universidad Camilo José Cela ([malcaide@ucjc.edu](mailto:malcaide@ucjc.edu)).

Carlos HUE GARCÍA, PhD. Psychologist ([carloshuegarcia@gmail.com](mailto:carloshuegarcia@gmail.com)).

### 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 (EMOTI<sup>1</sup>) (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.

---

Revision accepted: 2022-07-07.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 283 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Salas Román, N., Alcaide Risoto, M., & 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 (Print), 2174-0909 (Online)

year 80, n. 283, Septiembre-Diciembre 2022, 517-532

revista española de pedagogía



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

## 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 (EMOTI<sup>1</sup>) (Hurtado 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 sociable y expresando sus emociones; desarrollan menos conductas violentas y saben resolver situaciones de conflicto, lo que repercute muy positivamente en su desarrollo emocional y social.

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

## 1. Introduction

The term ‘emotional intelligence’ has its precedent in what has been defined as social intelligence (Rodríguez, 2013).

Within the field of psychology, specifically that of learning, Thorndike (1920) formulates the term ‘social intelligence’ as “the ability to understand and manage men and women, boys and girls —to act wisely in human relations” (p. 228).

Social intelligence, according to Bisquerra (2009), refers to:

A model of personality and behaviour which includes a series of elements such as social sensitivity, communication, social understanding, moral judgement, resolution of social problems, a pro-social attitude, empathy, social skills, expressiveness, an understanding of people and groups, getting along with people, being warm and caring towards others, being open to new experiences and ideas, the ability to gain perspective, knowledge of social norms, social adaptability, etc. (p. 122).

The origin of the term ‘emotional intelligence’ began with Gardner’s theory (1983), as it was included for the first time

in the concept of intelligence in social relationships and personal skills. According to this author, along with other kinds of intelligence, there are interpersonal and intrapersonal intelligences, which are the foundation of what we now know as emotional intelligence. Taking this significant influence on intelligence as the starting point, the theories that have defined measurement indicators have always taken this socio-emotional perspective into consideration (Peinado and Gallego, 2016).

Mayer and Salovey (1997) believe that:

Emotional Intelligence involves the ability to accurately perceive, appraise, and express emotions, the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought, the ability to also understand emotion and emotional knowledge, and the ability to regulate emotions that promote emotional and intellectual growth (p. 10).

For Goleman (1995 p.68), emotional intelligence “is a meta-ability determining how well we can use whatever other skills we have.” He considers it to be the most significant aspect of those involved in personal balance, successful personal interactions, and workplace performance.

Mestre et al. (2017) maintain that it is the ability to resolve problems when the information we use originates in our emotions.

Emotional intelligence is the capacity to recognise our own and others’ emotions and to be able to regulate them. It includes all the skills which help us resolve conflicts related to emotions and feelings (Bisquerra et al., 2015). For these authors, recognising

what is happening to us and knowing how to behave accordingly are characteristics that will have repercussions on human well-being, and this can only be achieved through emotional education.

In recent decades, there has been an increase in scientific interest when it comes to studying the importance of emotional intelligence at school and its relevance in the educational environment (Alfaro et al., 2016; Salavera et al., 2017). To develop socio-emotional competence in the early years, the pre-school stage is an ideal time for preventive and educational procedures designed with the aim of fostering social and emotional development and the acquisition of social skills (Erath, 2011).

School is the best place to develop programmes which promote the development of socio-emotional skills and interaction with others, through offsetting or eliminating any problematic behaviours that the child may acquire during their development (Armas 2007).

Education provides life-long tools and it is essential to take care of emotional development, being a vital element in cognitive development. This involves strengthening pupils’ emotional competence in order to foster a positive attitude to life, as well as their development in social skills and empathy in order to improve their interactions with others (Bisquerra, 2009).

Emotions are one of the factors involved in the construction of our personality and the way in which we relate to society, influencing a person’s developmental processes

and how they establish secure socio-affective relationships (Cruz et al., 2021).

In the first stages of schooling, emotional development plays an important role in life and it is a prerequisite for children to progress in the different areas of their development. Teachers consider this work to be necessary and, therefore, the real educational challenge is to set educational objectives, which are put into effect through activities that foster children's emotional growth (Viloria, 2005).

Parents and teachers are role models in the learning process and in the concept a child has of themselves, which means that if the teacher shows trust and respect to their pupils and if they allow children to express their feelings, etc., the pupils' self-esteem can grow; if, on the other hand, the teacher does not respect their pupils, they ridicule them, or they do not let them express their emotions, etc., the pupils will only focus on their own defects and limitations, leading to lower self-esteem among these pupils and consequently in their social relationships (Romera, 2017; Sainz and Serrada, 2019).

For Goleman (1995), education of emotions is necessary, and in several countries, educational programmes are already being put into practice with the aim of achieving greater social and emotional development among pupils, thereby increasing their emotional intelligence. The emotional development of pupils is not a one-person task; it involves the family and school sharing knowledge.

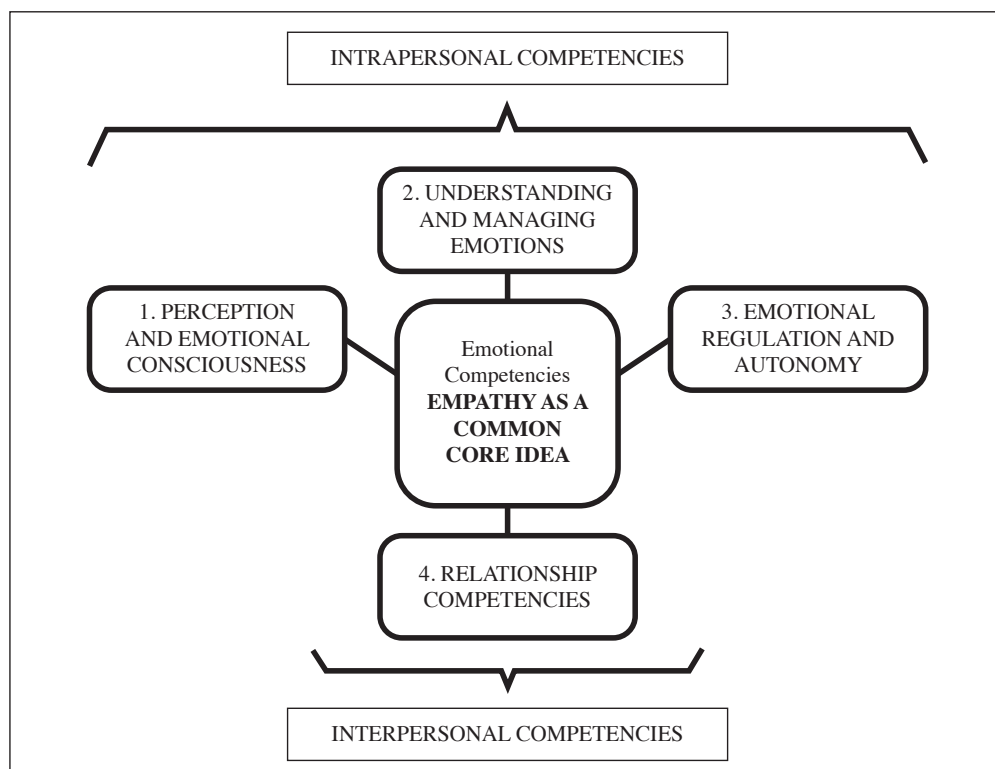
According to Frías (2015), schools successfully offering programmes in social

and emotional learning, as well as improving the acquisition of socio-emotional skills, have reported an increase in academic success, an improvement in teacher/pupil relationships, and a decrease in behavioural problems (Cerda et al., 2019).

In this sense, the 'Annual EMOTI Programme in Emotional Intelligence for Pre-School Education' (*Programa Anual EMOTI de inteligencia emocional para la educación infantil*) (Hurtado and Salas, 2019) used in this research, has the backing of the Department of Education and Culture of Murcia (Resolution of 10 October, 2018) as well as the Department of Education and Sports of the Regional Government of Andalusia (Resolution of 8 July, 2019), and has been certified by the Spanish Association of Emotional Education.

This is a prevention programme with a universal approach based on a model of emotional and cognitive skills, with the objective involving the child's overall development, as specified in the formal curriculum for the pre-school stage. Therefore, it takes a three-track approach: biological, psychological, and socio-emotional, focusing on the child's affective development and personality. It is composed of four areas of emotional competence, of which the first three are included in intrapersonal competencies (knowing oneself), and the fourth area concerns interpersonal competencies (knowing others). Each area contains 6-7 activities, which comes to 25 activities in addition to two more annually, making a total of 27 activities. All the areas work on empathy as a common core idea (see Graph 1).

GRAPH 1. Areas of emotional competence in the EMOTI programme.



Source: Hurtado and Salas, 2019.

Proper emotional development significantly affects a person's interpersonal and academic development. Childhood is the best stage to deal with learning socio-emotional skills, abilities, and competencies, which will lay the foundations for personality in adulthood (Frías, 2015).

According to Salas et al. (2018), it has been shown empirically that it is in childhood, within the family during the early years and later at school, when habits and routines are formed and persist into our adulthood. For this reason, it is of vital importance to implement intervention programmes that foster emotional intelligence at this stage, when we can create healthy habits and routines by providing children

with strategies to resolve conflicts and develop social skills such as empathy, expressing feelings, and working cooperatively.

The reason why the conduction of scientific studies on pupils in the pre-school stage is of great importance is because it was found in literature on the subject that there are not many studies either for this educational stage or for the field of emotional intelligence and socio-emotional competencies, so the goal is that this study may provide data and shed light on these topics warranting further research. Therefore, there should be greater assessment of and scientific interest in the pre-school stage in order to achieve greater benefits and results than are currently being attained.

## 2. Methods

### 2.1. Objectives

The objectives proposed are as follows:

1. To check if the pupils in the experimental group interact among themselves in a more sociable way by expressing their emotions than those in the control group.
2. To confirm whether the children show fewer violent behaviours and are better at resolving conflict after the implementation of the programme than the pupils in the control group.

### 2.2. Design

In relation to the research design, a quasi-experimental pre-test/post-test design was used with a non-equivalent control group. Two measurements were taken, one at the start of the course and another at the end, both for the control group and the experimental group, who followed the 'Annual EMOTI Programme in Emotional Intelligence for Pre-School Education from 3-6 years' (Hurtado and Salas, 2019)

The participants completed the questionnaires, signing the informed consent form in order to participate in the study. Their decision to take part was voluntary, and anonymity and confidentiality were guaranteed in relation to data collection and processing.

### 2.3. Procedure

Regarding the research conducted, several meetings were held with the se-

nior management teams of the educational centres of the experimental and control groups. Furthermore, sessions and meetings were held at the Department of Education and Culture of the Autonomous Community of Murcia, specifically with the Directorate-General for Diversity and Educational Quality. Following these meetings, the Resolution of 10 October 2018 was published regarding the pilot experience for pre-school classes in the participating centres, beginning the research with the implementation of the 'Annual EMOTI Programme in Emotional Intelligence for Pre-School Education 3-6 years' (Hurtado and Salas, 2019). The programme was developed and implemented in the same way as the training course was put into effect for the senior management and teaching staff, thereby making it possible to programme and plan the educational intervention in the classroom as well as meetings regarding training and information with the families of the different groups of pupils. It was divided into three stages:

- 1st STAGE: Conducting the pre-tests. In October, the training course was held for the teaching staff and management at the experimental centre. Afterwards, the pre-test was conducted with the pupils individually.
- 2nd STAGE: Running the programme. Once the first stage was over, the EMOTI programme was implemented with 27 activities (one a week, in sessions of an hour and a half) over a school year, treating



them as a curricular subject dealing with the development of emotional intelligence.

- 3rd STAGE: In May, the post-tests were administered and the data was analysed regarding running the programme in the test classrooms, with the aim of being able to make a comparative study between the participants and non-participants of this programme.

## 2.4. Participants

Subjects were selected using non-probability sampling with the groups previously established. Individual pupils who were easily accessible were used for the sample.

The sample was composed of 173 5-year-old pupils from middle socio-economic background in the third year of the second cycle of pre-school education during the 2018/19 school year in educational institutions across Murcia (Spain). On one hand, the experimental group was composed of a total of 89 pupils who went through the EMOTI Programme and, on the other, the control group was composed of 84 pupils.

## 2.5. Instrument

The instrument employed was the questionnaire to assess pupils' social competence (Caruana and Tercero, 2011). The questionnaire is composed of 37 questions to assess different aspects relating to situations involving conflict and/or aggression in the social interactions of pre-school pupils at the age of 5, by detecting types

of violence at school. It assesses variables relating to social interaction which reflect behaviour and characteristics involved in acquiring and sustaining acceptance, relationships, and friendships with other children and adults (Merrell, 2002). To assess all the pupils, the primary focus (Sierra, 2001) was on the data being collected exclusively by the researcher. The pupils answered the questionnaire individually using a numerical scale (0-3), answering with 'never,' 'hardly ever,' 'often,' and 'always.'

In terms of the internal consistency reliability of the instruments, the questionnaire on the pupils' social competence was measured using Cronbach's alpha, which assumes that the items are measuring the same construct and that there is a strong correlation between them. The result was good reliability, with a Cronbach's alpha value of 0.716.

Regarding validation, factor analysis was used, in which the principal component method was employed with Varimax Rotation, which assumes that the factors are independent of each other and minimises the number of variables with high factor loadings in one factor. In the factor analysis, a score of 0.769 for the Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy was achieved and a significant p-value ( $p < 0.05$ ) was obtained in Bartlett's Test of Sphericity.

## 2.6. Data analysis

Previously descriptive and graphical analysis of the variables under consideration was performed, separated by groups. The quantitative variables were submit-

ted to the Kolmogorov-Smirnov and the Shapiro-Wilk Tests for Normality (depending on whether there were more than or fewer than 50 samples in each group) in order to determine if we should then use parametric or non-parametric tests in the objective test.

For this study, due to the sample size and the non-normality of our variables, the administration of non-parametric tests was always chosen, given that when the quantitative variable is not normally distributed in the different categories in the categorical variable, we will always administer non-parametric tests.

### 3. Results

All the questions asked in the questionnaire on social competence (Caruana and Tercero, 2011) were analysed together to see if there were significant differences (see table 1). There were none found. They were also analysed individually and separated by control group and experimental group, with differences found for some of the items. Furthermore, between the pre-test and post-test for each item on the questionnaire using a Likert Scale, an ordinal numerical variable (0 = never, 3 = always) was assigned, and inversely so for the items that were asked using a negative form.

TABLE 1. Tests for independent samples. The post-test questionnaire was administered to pupils to assess their social competence in the control group and the experimental group according to the total mean.

Group		Social Competence Pre	Social Competence Post
Control	Mean	64.7561	66.1786
	Dev. Deviation	4.55030	3.97632
Experimental	Mean	64.2584	65.2022
	Dev. Deviation	5.14456	4.36978
Total	Mean	64.4971	65.1618
	Dev. Deviation	4.86086	4.28726

Source: Own elaboration.

For this study, the data analysis was conducted using the software package SPSS (version 25.0). The non-parametric Wilcoxon Test was used to determine the possible differences in the 37 items between the pre-test and the post-test in both groups, and the non-parametric Mann Whitney U Tests for Independence were used to see if there were statistically

significant differences between the different groups.

In general, in the pre- and post-social competence variable, there are no statistically significant differences in the control and experimental groups, but we can find significant differences in some of the items (see Table 2).



TABLE 2. Tests for independent samples. The post-test questionnaire was administered to pupils to assess their social competence in the control and experimental groups.

	Group					
	Control		Experimental		Mann Whitney	
	Mean	Desv.	Mean	Desv.	Z	p
Q.4. If you see that somebody has a problem, do you tell your teacher?	.65	.857	1.04	.865	-3.164	.002
Q.5. If you see that somebody has a problem, do you tell your family?	.85	1.035	1.29	.894	-3.323	.001
Q.14. Take or hide their things	.61	.745	.39	.615	-1.958	.050
Q.22. They take or hide my things	.52	.871	.24	.477	-1.892	.050
Q.24. My classmates let me play with them	.71	.815	1.07	1.064	-2.074	.038
Q.28. I have insulted somebody in class	2.99	.109	2.85	.355	-3.225	.001
Q.29. I have insulted somebody at playtime	2.96	.187	2.80	.457	-3.035	.002
Q.31. I have hit somebody at playtime	2.93	.302	2.76	.501	-2.744	.006
Q.32. I have pushed somebody to annoy them in a queue	2.98	.153	2.82	.415	-3.192	.001

Source: Own elaboration.

In the results obtained, it is clear that there are significant values in favour of the experimental group, compared to the control group after administering the programme. The pupils in the experimental group have improved their communication with their adult role models, as they resort to the teacher when they have a problem and have learned to communicate more with their families. Furthermore, they ask their teacher and families for help if a classmate needs it, developing empathy and other social competencies necessary to interact with others. This is due to the fact that, through the 27 activities included in the implementation of the programme, work has been conducted with the pupils on aspects of communication that are very relevant to social interactions, such as how to express and become aware

of our emotions and show interest in others, as well as active listening, turn-taking when speaking, respecting others, and sustaining good relationships.

In aggressive behaviour related to bullying at school, there is a significant improvement in the experimental group compared to the control group, in the areas of taking or hiding classmates' belongings, as well as not insulting, hitting, or pushing friends in class or at playtime and letting other classmates play, thereby improving their social competencies. This is due to the fact that, during training with the pupils through the programme, emphasis is placed on resolving conflicts in a positive way through rejecting violence, regulating impulses and unpleasant emotions, and tolerating frustration.

The following table shows the tests for paired samples in the experimental group relating to the use of the tests (pre- and post-test) of the questionnaire administered to pupils (see Table 3).

In the results obtained, it can be seen that there are only significant values in some of the items, so on a statistical level, an improvement cannot be said to exist that favours the post-test over the pre-test in the experimental group. On a descriptive level though, there are in fact better scores, which shows that the pupils in the experimental group, after the implementation of the programme, are better at communicating their problems to their adult role models and show more empathy to their classmates, helping them if they

need it. Furthermore, they develop fewer aggressive behaviours associated to bullying, with significant differences being observed which imply improvement, in terms of not hitting or pushing classmates in class or in a queue. Furthermore, they improve in pro-social behaviour, such as not bothering classmates and instead letting them work, not taking or hiding their things, not spoiling their work, and letting them play with other classmates, as well as not remaining alone or isolated. It can also be seen that, after administering the programme, pupils improve in their interactions with their peers and do not use emotional blackmail as a strategy to interact with each other, since, if they want something from another classmate, they do not give them something in exchange.

TABLE 3. Tests for paired samples. The questionnaire was administered to pupils to assess their social competence in the experimental group.

Wilcoxon Experimental Group	Means	Pre	Post	Z	P
Q.3. If you have a problem, do you leave without saying anything?		2.43	2.03	-2.445b	.014
Q.6. If you see that somebody has a problem, do you leave without saying anything?		2.53	2.21	-2.431b	.015
Q.10. Hit them in class		0.89	0.71	-1.950b	.050
Q.12. Push or annoy somebody in a queue		2.22	1.99	-1.921b	.050
Q.13. Bother them and stop them from working		1.99	2.25	-2.133b	.033
Q.18. They hit me in class		0.63	0.42	-2.234b	.025
Q.22. They take or hide my things		0.55	0.24	-3.434b	.001
Q.23. They spoil my work		0.55	0.28	-2.955b	.003
Q.25. My classmates do not want to sit with me		0.94	0.43	-3.402b	.001
Q.26. I have to play on my own at playtime		2.75	2.57	-2.189b	.029
Q.36. I have not let a classmate play with me		2.53	2.84	-3.787b	.000
Q.23. If I want something from a classmate, I give them something in exchange		0.62	0.36	-2.378b	.017

Source: Own elaboration.

Pre-school education assists pupils' social competence, even if they have not participated in any specific programmes. However, their development is greater if they do so (Monjas and González, 2000). These results show that the EMOTI programme encourages pupils' social competence since in general, in almost all the items, there was an improvement in the mean scores obtained in the experimental group compared to the control group. At a descriptive level, it can be interpreted that the pupils in the experimental group have achieved greater development of social competence and higher scores than the pupils in the control group.

#### 4. Discussion

Very few studies with scientific evidence have been conducted during the pre-school educational stage, due to the high costs involved for the researcher, both physically and psychologically (Gelabert, 2014).

This study confirms that pupils that participate in the EMOTI programme improve in social competence, just as in other studies using programmes that foster the development of social skills and emotional intelligence in pupils. They show significant improvement in these abilities, as in the study conducted by Frías (2015), regarding students in the experimental group in the second cycle of pre-school education who improved in social competence, cooperation when playing, and daily interactions, as well as developing fewer problematic behaviours. It has been shown that children in the experimental group showed greater empathetic and affectionate behaviour towards their peers and adults, demonstrat-

ing interest and curiosity in relation to social situations, either through dialogue or play. The study conducted by Gelabert (2014) on pupils in the first cycle of pre-school education also demonstrated that they improved in terms of self-concept, interaction with classmates and adults, and expression of sentiments and affection.

Furthermore, we found that there was an improvement in the pupils in the experimental group in relation to adult role models, trusting their teachers and family more when they have a problem, since they have improved their ability to express their emotions. These results have been confirmed by the studies conducted by Lopes et al. (2003), which show that high emotional intelligence is connected to a stronger parental bond and a lower number of conflicts or negative interactions with close friends, and is also connected with more positive relationships with friends. In addition, the study conducted by Velásquez and Fabián (2020) has results showing that the pupils' aggression levels decreased after the formative assessment of a pedagogical intervention in the classroom aimed at developing social competencies. The pupils also improved in pro-sociality, teamwork, and the communication skills needed for satisfactory coexistence.

In this research, once the programme has been administered, the pupils in the experimental group develop fewer violent behaviours and are better able to resolve conflict situations in a more sociable way, which has a very positive effect on the pupils' development of socio-emotional competencies; the children fight less, they respect

their classmates, they play together in a more sociable way and in turn let their classmates play with them, and it is all to a greater extent than the children in the control group. These results are corroborated by the study conducted by Extremera and Fernandez-Berrocal (2002), which demonstrates that pupils with a lower tendency to justify aggressive behaviours have a greater ability to recognise their emotions, regulate negative emotions and sustain positive ones, and have higher scores for mental health, lower levels of impulsiveness, and a lower tendency to suppress negative thoughts.

As they develop social competence, children show a decrease in problematic behaviours due to the fact that they are in pre-school education. Different studies state that correctly learning the necessary skills to develop social competence through programmes is associated with a reduction in behaviour problems (Garaigordobil et al., 2014; López et al., 2020).

Proper social competence will become a protective factor against the appearance of problems or behavioural disorders throughout life (Bornstein et al., 2010).

Another study conducted by Garaigordobil and García de Galdeano (2006) found that participants with a high level of empathy showed many positive social behaviours (pro-sociality, assertiveness, consideration, self-control, leadership), few negative social behaviours (passiveness, aggression, anti-sociality, withdrawal), and many assertive interaction strategies. They also have a high self-concept, a high capacity to analyse negative emotions, high emotional stability,

and a low level of aggressive behaviour, as well as many behaviours and traits of a creative personality. Furthermore, the Buitrago and Herrera study (2014) describes the influence of teachers' emotional intelligence in treating pupils' disruptive behaviour, so a necessary preliminary step in implementing school programmes on education in emotional intelligence is training the teachers who are going to be teaching these programmes (García 2021).

## 5. Conclusions

The results of this study demonstrate that the pupils who participate in the EMOTI programme showed fewer aggressive behaviours and greater social competence, as well as a greater ability to recognise and express their emotions and regulate their behaviour. Research by authors such as Hill et al. (2006) indicates that behaviour problems lessen over time until the subject reaches the age of 5 years, improving between 2 and 4 years. However, other authors believe that aggressive behaviours increase from the age of 6 years (Moreno, 2003).

Another important aspect is that, as children develop and mature, schooling and socialisation with other children naturally allow them to regulate their behaviour progressively. However, by implementing preventive programmes, this development can be improved (Fríasas, 2015; Rabal et al., 2021).

Intervention in behavioural problems using preventive programmes is a very valuable tool to combat risk factors and boost protection during early childhood. Later on,

intervention is less effective as many behavioural problems can become ingrained with the onset of mid-childhood (Webster-Stratton et al., 2012; Vergaray et al., 2021).

Therefore, once the programme has been completed, the pupils in the experimental group develop fewer violent behaviours and learn how to resolve conflict situations in a more empathetic way, which has a very positive effect on the pupil's emotional and social development. The children also play with their classmates and let their classmates play with them, all to a greater extent than the children in the control group.

As for the practical limitations, in order to conduct genuine self-analysis regarding this study, we have found the following:

1. The first limitation we have found is the virtual non-existence of validated questionnaires for use with children in pre-school education, which limits the options for usage in any research into this stage.
2. The implementation of the questionnaire as an assessment tool has been conducted orally and administered individually to children of five years old in the four educational institutions. This method of conducting the questionnaire is not used in other educational stages, as pupils are then capable of filling in the questionnaire by themselves and this is one of the reasons why, in general, there is a lack of variety in scientific studies in any academic field that

refers to children of a young age, specifically regarding the study of the improvement of socio-emotional competencies in pre-school children. As a positive point, it may be noted that this aspect is at the same time a strong point of this study in relation to previous studies conducted.

3. The teachers' lack of training was initially a limitation, but it was possible to mitigate this by holding a training course for them on the programme which was going to be implemented in the classrooms.

As a final conclusion, we found that implementing the EMOTI programme with the pupils in the experimental group boosted the improvement of social competence as a variable in the study in pupils in the pre-school educational stage. It is necessary to pursue this line of investigation by implementing programmes which develop these competencies in pupils in order to improve our educational praxis.

## Note

<sup>1</sup> Funded by the Department of Education and Culture of the Autonomous Community of Murcia, Resolution of 10 October 2018.

## References

- Alfaro, V., Bastias, J., & Salinas, F. J. (2016). Relación entre inteligencia emocional y notas de las áreas instrumentales en un grupo de tercero de Primaria [Relation between emotional intelligence and instrumental rupo marks in one rupo f third of first education]. *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 [Prevention and intervention for behavioural problems: strategies for schools and families]*. Wolters Kluwer.
- Bierman K. L., & Erath S. A. (2011). Programas de prevención e intervención que fomentan las relaciones positivas entre pares en la primera infancia [Prevention and intervention programmes promoting positive peer relations in early childhood]. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. V. Peters, & M. Boivin (Eds.), *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia* (pp. 43-47). Centre of Excellence.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones [Psychopedagogy of emotions]*. Síntesis.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación [Emotional intelligence in education]*. Síntesis.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & 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>
- Buitrago, D., & Herrera, C. (2014). *La inteligencia emocional y el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula de clase* [Master's thesis, Universidad del Tolima, Colombia]. Institutional Repository of the Universidad del Tolima - RIUT. <https://goo.gl/0xs80S>
- Caruana, A., & Tercero, M. P. (2011). *Cultivando emociones: educación emocional de 3 a 8 años [Cultivating emotions: Emotional education from 3 to 8 years old]*. Conselleria d'Educació. Generalitat Valenciana.
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., & Del Rey, R. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en el alumnado de Educación Primaria [School coexistence and its relationship with academic performance in Primary School pupils]. *Revista de Psicodidáctica*, 24, 46-52.
- Cruz, P., Borjas, M. P., & López, M. (2021). Ludoevaluación de la emoción del miedo en educación infantil [Ludo-evaluation of the emotion of fear and personal self-esteem in early childhood education]. *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 [Prevention and intervention programmes that promote positive peer relations in early childhood]*. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. <https://1library.co/document/z3lvkj8z-programas-de-prevencion-e-intervencion-que-fomentan-las-relaciones-positivas-entre-pares-en-la-primer-a-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 [The assessment of emotional intelligence in the classroom as a protective factor for various problem behaviours: violence, impulsivity and emotional maladjustment]. 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" [Improvement of social competence in children in the 2nd cycle of infant education through the "Learning to Live Together" programme]*. [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad de Zaragoza.
- Garaigordobil, M., & De Galdeano, P. G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18 (2), 180-186.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Aliria, J. (2014). Victimization, perception of violence, and social behaviour. *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 [Emotional competence in early childhood and primary education teachers: Sources of variability and improvement suggestions]. *Revista Electrónica 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*. Basic Books.
- Gelabert, J. M. (2014). *Intervención psicopedagógica en inteligencia emocional en educación infantil [Psychopedagogical intervention in emotional intelligence in early childhood education]* [Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/28583/>



- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional [Emotional intelligence]*. Kairós.
- Hill, A. L., Degnan, K. A., Calkins, S. D., & 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., & Salas, N. (2019). *Programa Anual Emoti de Inteligencia Emocional para Educación Infantil 3-6 años. "EMOTT"*. Autoedición.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & 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., & Lagos, N. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una reflexión desde la pedagogía contemporánea [Socio-emotional competences in the educational context: A reflection from contemporary pedagogy]. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3 (1), 149-160. <http://revistas.ubio.bio.cl/index.php/REINED/article/view/4508>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Merrell, K. W. (2002). *Preeschool and kindergarten behavior scales*. PROD-ED.
- Mestre, J. M., Pérez, N., Guil, R., González de la Torre, G., & 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 [The development of emotional intelligence through the optimisation of cognitive skills through compulsory education]. *Contextos Educativos*, 20, 57-75.
- Monjas, I., & González, B. (Dir.) (2000). *Las habilidades sociales en el currículo [Social skills in the curriculum]*. 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 [Development of social behaviour from 2 to 6 years of age]. In J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (pp. 305-323). Alianza Editorial.
- Peinado, A., & Gallego, R. (2016). *Programa Arco Iris de educación emocional de 3 a 12 años [Arco Iris emotional education programme for 3 to 12 year olds]*. Noubooks.
- Rabal, J. M., Perez, M., Ruiz, A., & Méndez, M. (2021). Organización escolar a través de las emociones en la etapa de Educación Infantil [School organization through emotions in Early Childhood Education]. *Brazilian Journal of Development, Curitiba*, 7 (1), 8848- 8869.
- Resolution of the General Directorate of Attention to Diversity and Educational Quality by which instructions are given for the development of the experimental educational programme "Emoti Annual Programme of Emotional Intelligence for Infant Education" issued by the Regional Ministry of Education, Youth and Sports, of the Autonomous Community of Murcia, 10 October 2018. <http://tramites.administracion.gob.es/comunidad/tramites/recurso/programa-educativo-emoti-de-inteligencia/e979c444-1a5e-4439-9cfc-170cbeab48ef>
- Resolution of the General Directorate of Educational Planning and Evaluation, by which the "Emoti Annual Programme of Emotional Intelligence for Early Childhood Education" is approved as curricular material for use in educational centres in Andalusia issued by the Ministry of Education and Sport of the Regional Government of Andalusia, 8 July 2019.
- Rodríguez, M. F. (2013). La inteligencia emocional [Emotional intelligence]. *Revista de clases historia*, 7, 1-12.
- Romera, M. (2017). *La familia la primera escuela de las emociones [The family, the first school of emotions]*. Ediciones destino.
- Salas, N., Alcaide, M., & Hurtado, A. (2018). Programas de intervención en inteligencia emocional para la educación infantil. *Revista de Estudios de Aprendizaje*, 11 (22), 137-165.
- Sainz, V., & Serrada, A. (2019). Autoestima, autoconcepto y rendimiento académico en alumnos de educación primaria [Self-esteem, self-concept and academic achievement in primary school students]. Dikynson.
- Salavera, C., Usán, P., & 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>

- Sierra, B. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios [Social research techniques. Theory and exercises]*. Thomson.
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Velásquez, A. M., & 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., & Reynosa, E. (2021). Educación emocional en niños de primaria: una revisión sistemática [Emotional education in primary school children: a systematic review]. *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 [Emotional education at an early age and the interest of its application at school. Emotional education programmes, a new challenge in teacher training]*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Webster-Stratton, C., Gaspar, M. F., & 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., & 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>

## Author biographies

**Noelia Salas Román** is a Teacher with a Bachelor's Degree in Early Childhood Education, with 18 years' teaching experience in different stages of the education system. She holds a Master's Degree in Conflict Resolution in the Classroom. She has conducted several studies

on emotional intelligence and is a trainer on courses for teachers on emotional intelligence.



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

**Margarita Alcaide Risoto** is an Associate Professor at the Universidad Camilo José Cela. Doctor and graduate in Psychopedagogy, University of Jaén. Teacher on the doctoral programme at the Ibero-American University Foundation, in the subject of Applied Didactics. Member of the 'Research and Educational Development in Orientation' research group in Jaén and member of the international scientific board of the REID journal.



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

**Carlos Hue García** was an Adjunct Professor for twenty years at the Universidad de Zaragoza. He graduated in Psychology (1974) and Pedagogy (1975) at the Universidad Complutense de Madrid. He has wide-ranging experience from working as a psychologist and pedagogist for the Regional Government of Aragón, Spain. Among other publications, those of note are *Pensamiento emocional: un método para el desarrollo de la autoestima y el liderazgo (Emotional thinking: a method to develop self-esteem and leadership)* (Mira, 2007) and *Bienestar docente y pensamiento emocional (Teacher well-being and emotional thinking)* (Wolters Kluwer, 2008). He gives courses, talks, and conferences at universities in Spain, Portugal, Peru, Colombia, Mexico, Chile, and Argentina.



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

# Table of contents

## Sumario

### Studies Estudios

#### Antonio García-Carmona

Understanding epistemic aspects of the nature of science in Spain's new curriculum for compulsory-secondary education since the LOMLOE law

*La comprensión de aspectos epistémicos de la naturaleza de la ciencia en el nuevo currículo de Educación Secundaria Obligatoria, tras la LOMLOE* 433

#### María Isabel Gómez-León

Giftedness from the perspective of neuroimaging and differential pedagogy. Are we talking about the same thing?

*Alta capacidad intelectual desde la neuroimagen y la pedagogía diferencial. ¿Hablamos de lo mismo?* 451

#### Eduardo Fernández Fernández

Rhetoric and Education: an approach to the Roman school

*Retórica y Educación: una aproximación a la escuela romana* 475

### Notes Notas

#### Esther López-Martín, Belén Gutiérrez-de-Rozas, Andrea Otero-Mayer, & Eva Expósito-Casas

Qualitative analysis of the professional profile of a good secondary school teacher

*Análisis cualitativo del perfil profesional del buen docente de educación secundaria* 493

#### Noelia Salas Román, Margarita Alcaide Risoto, & Carlos Hue García

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

*Mejora de las competencias socioemocionales en alumnos de educación infantil a través de la educación emocional* 517

#### Adoración Díaz López, Javier Jerónimo Maquilón Sánchez, & Ana Belén Mirete Ruiz

Validation of the Ud-TIC scale on the problematic use of mobile phones and video games as mediators of social skills and academic performance

*Validación de la escala Ud-TIC sobre el uso problemático del móvil y los videojuegos como mediadores de las habilidades sociales y del rendimiento académico* 533

#### Rosalía Jódar Martínez, María del Pilar Martín Chaparro, María Dolores Hidalgo Montesinos, & Juan Pedro Martínez Ramón

Perceived parenting style and quality of life related to health among adolescents

*Percepción del estilo parental y calidad de vida relacionada con la salud entre adolescentes* 559

#### María de la Luz Berlanga Ramírez, & Luis Gibrán Juárez Hernández

Construct validity of an instrument to assess assertive feedback in initial teacher training

*Validez de constructo de un instrumento para evaluar la retroalimentación asertiva en la formación inicial del profesorado* 583

## Book reviews

---

**López Rupérez, F. (2021).** *La gobernanza de los sistemas educativos. Fundamentos y orientaciones [The governance of educational systems: Foundations and orientations]* (Ismael Sanz Labrador). **Álvarez-Castillo, J. L., & García-Cano, M. (Eds.) (2022).** *Diversidad e inclusión en la Universidad. La vía de la institucionalización*

*[Diversity and inclusion in the university: The route of institutionalisation]* (Anabel Moraña Díez).

601

## Table of contents of the year 2022

Índice del año 2022

609

## Instructions for authors

Instrucciones para los autores

617

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 283 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

# 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](mailto:noelasalroman@hotmail.es)).

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

Dr. Carlos HUE GARCÍA. Psicólogo ([carloshuegarcia@gmail.com](mailto: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 (EMOTI<sup>1</sup>) (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 (EMOTI<sup>1</sup>) (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 intervienen 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.

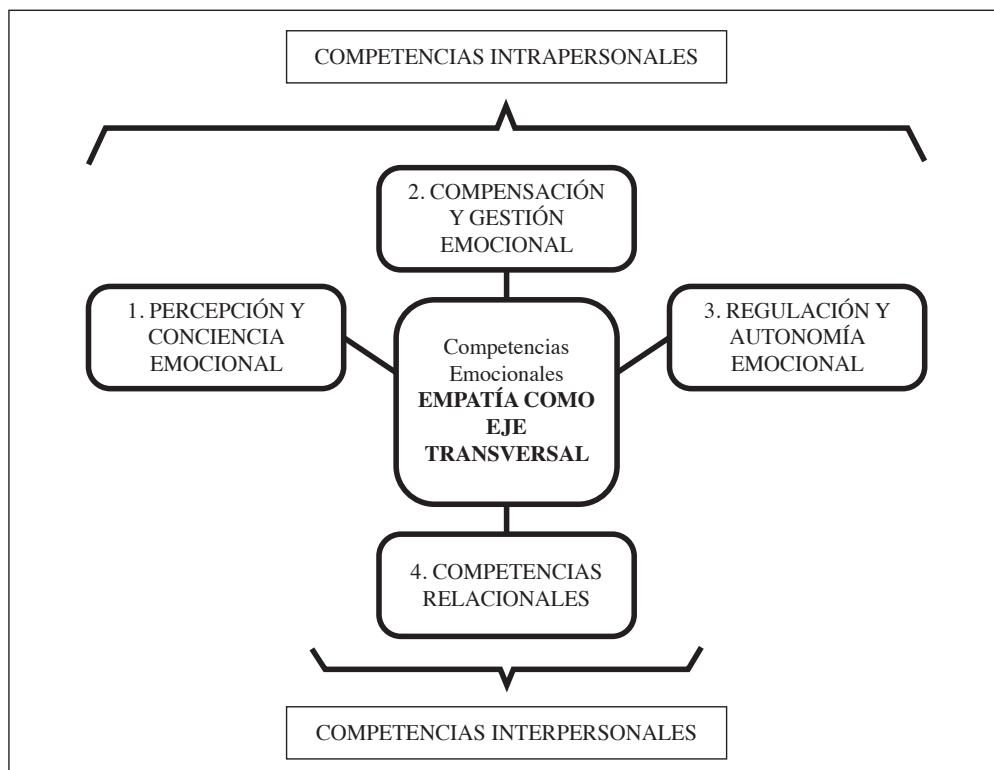
Según Frías (2015) aquellas escuelas que ofrecen con éxito programas de aprendizaje social y emocional, además de mejorar el aprendizaje de habilidades socioemocionales, informan de un aumento de éxito académico, la mejora de la calidad de las relaciones profesor/alumno y una disminución en problemas 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.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> 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					
	Control		Experimental		Mann Whitney	
	Media	Desv.	Media	Desv.	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

<sup>1</sup> 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 [Escalas 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](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

# Sumario \*

## Table of Contents \*\*

### Estudios Studies

#### Antonio García-Carmona

La comprensión de aspectos epistémicos de la naturaleza de la ciencia en el nuevo currículo de Educación Secundaria Obligatoria, tras la LOMLOE  
*Understanding epistemic aspects of the nature of science in Spain's new curriculum for compulsory-secondary education since the LOMLOE law* 433

#### María Isabel Gómez-León

Alta capacidad intelectual desde la neuroimagen y la pedagogía diferencial. ¿Hablamos de lo mismo?  
*Giftedness from the perspective of neuroimaging and differential pedagogy. Are we talking about the same thing?* 451

#### Eduardo Fernández Fernández

Retórica y Educación: una aproximación a la escuela romana  
*Rhetoric and Education: an approach to the Roman school* 475

### Notas Notes

#### Esther López-Martín, Belén Gutiérrez-de-Rozas, Andrea Otero-Mayer y Eva Expósito-Casas

Análisis cualitativo del perfil profesional del buen docente de educación secundaria  
*Qualitative analysis of the professional profile of a good secondary school teacher* 493

#### Noelia Salas Román, Margarita Alcaide Risoto y Carlos Hue García

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* 517

#### Adoración Díaz López, Javier Jerónimo Maquilón Sánchez y Ana Belén Mirete Ruiz

Validación de la escala Ud-TIC sobre el uso problemático del móvil y los videojuegos como mediadores de las habilidades sociales y del rendimiento académico  
*Validation of the Ud-TIC scale on the problematic use of mobile phones and video games as mediators of social skills and academic performance* 533

#### Rosalía Jódar Martínez, María del Pilar Martín Chaparro, María Dolores Hidalgo Montesinos y Juan Pedro Martínez Ramón

Percepción del estilo parental y calidad de vida relacionada con la salud entre adolescentes  
*Perceived parenting style and quality of life related to health among adolescents* 559

#### María de la Luz Berlanga Ramírez y Luis Gibran Juárez Hernández

Validez de constructo de un instrumento para evaluar la retroalimentación asertiva en la formación inicial del profesorado  
*Construct validity of an instrument to assess assertive feedback in initial teacher training* 583

\* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org/en>.

\*\* All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org/en>.

## Reseñas bibliográficas

---

**López Rupérez, F. (2021).** *La gobernanza de los sistemas educativos. Fundamentos y orientaciones* (Ismael Sanz Labrador). **Álvarez-Castillo, J. L. y García-Cano, M. (Eds.) (2022).** *Diversidad e inclusión en la Universidad. La vía de la institucionalización* (Anabel Moriña Díez). 601

## Informaciones

---

Congreso «Character and Virtues in Professional Practice»; XI Congreso Internacional de Psicología y Educación 609

## Índice del año 2022

*Table of contents of the year 2022* 613

## Instrucciones para los autores

*Instructions for authors* 621

## La revista española de pedagogía traslada su sede

*The revista española de pedagogía changes its address* 627



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid