



REVISTA PRISMA SOCIAL N° 37

EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN MODELO SOSTENIBLE PARA LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

2º TRIMESTRE, ABRIL 2022 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 82-98

RECIBIDO: 23/6/2021 – ACEPTADO: 6/4/2022

DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDENTS

NOELIA SALAS ROMÁN / NOELASALROMAN@HOTMAIL.ES

DOCTORANDA. UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA, ESPAÑA

DR. MARGARITA ALCAIDE RISOTO / MALCAIDE@UCJC.EDU

PROFESORA. UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA, ESPAÑA

DR. ÁLVARO MORALEDA RUANO / AMORALEDA@UCJC.EDU

PROFESOR. UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA, ESPAÑA

FINANCIADO POR LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTES DE LA COMUNIDAD
AUTÓNOMA DE MURCIA, RESOLUCIÓN 10 DE OCTUBRE DE 2018.



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

El objetivo principal del estudio es comprobar que el alumnado que participó en el programa anual de inteligencia emocional «1EMOTI» (Hurtado y Salas, 2019) mejora significativamente su competencia emocional y social. En el estudio participaron 90 sujetos, 45 alumnos y alumnas de educación infantil y 45 familias de estos niños y niñas. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario dirigido a familias de empatía infantil de Lawrence *et al.* (2004) y el cuestionario dirigido al alumnado sobre competencia social (Caruana y Tercero, 2011). Respecto a la metodología se realizó un diseño cuasiexperimental pretest-posttest con grupo control no equivalente. Los resultados demuestran que, tras la aplicación del programa, los niños y niñas interactúan entre sí de manera más sociable, expresan mejor sus emociones, desarrollan menos conductas violentas y son más empáticos, lo que repercute muy positivamente en su desarrollo emocional y social.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia emocional; educación infantil; competencias sociales; empatía; competencias emocionales; educación emocional.

ABSTRACT

The main objective of the study is to verify that the students who participated in the annual emotional intelligence program «1EMOTI» (Hurtado y Salas, 2019) significantly improve their emotional and social competence. The study involved 90 subjects, 45 early childhood Education students and 45 families participated in the study. The instruments used were the questionnaire directed at families of child empathy by Lawrence *et al.* (2004) and the questionnaire directed at students on social competence (Caruana and Tercero, 2011). Regarding the methodology, a quasi-experimental pre-test-post-test design was carried out with a non-equivalent control group. The results shows that, after applying the program, the children interact with each other in a more sociable way, expressing their feelings better. emotions, they develop less violent behaviors and are more empathetic, which has a very positive impact on their emotional and social development.

KEYWORDS

Emotional intelligence; infant education; social skills; empathy; emotional skills; emotional education.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La inteligencia emocional es un compendio de teorías y disciplinas que provienen de las diferentes ciencias del conocimiento, en su visión más global. Emanan conocimiento de las ciencias humanas como la Filosofía y la Educación; la Biología; la Psicología, así como de una de las ramas que más solidez científica está dando al estudio de la inteligencia emocional en su aplicación en las escuelas, la Neurociencia.

A lo largo de la historia de la educación, el ser humano ha estado condicionado por un concepto de inteligencia muy limitado. Aunque fue Stern en 1912, quien acuñó el término de Cociente Intelectual (CI), fueron Binet y Simon (1905) los creadores de la primera Escala de Medida de la inteligencia, la cual medía a través de distintas pruebas el conocimiento, razonamiento cuantitativo, el procesamiento visual-espacial, memoria de trabajo y razonamiento fluido, lo que fue generando un concepto de una educación universal desde su perspectiva más positiva, pero en detrimento de limitar las oportunidades y generar etiquetas a aquellos a quienes se les realizaba el test (Martín y Santiago, 2021).

Se ha mantenido así durante algo más de un siglo. Fue Gardner (1993) y autores como él quienes cambian el paradigma de lo que es la inteligencia, planteándola desde el enfoque del pensamiento humano más amplio y completo, en la que no existe una única inteligencia, sino que el ser humano puede desarrollar múltiples inteligencias. Se encuentran entre ellas la inteligencia musical, la cinestésico-corporal, la inteligencia lógico-matemática, la lingüística, la espacial; la inteligencia interpersonal y la intrapersonal.

Pocos años después, los psicólogos Salovey y Mayer (1990) publicaron un artículo en el que aparecía por primera vez el término de inteligencia emocional, definida como "la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propio" (p.189).

Aunque fueron estos autores los que introdujeron por primera vez el concepto de inteligencia emocional, no alcanzó su relevancia hasta que el periodista y psicólogo Goleman (1996) hizo llegar a toda la sociedad del momento, la idea de que la inteligencia emocional, está por encima del C.I., para alcanzar el éxito en el ser humano, tanto en lo personal como en lo profesional.

Centrándose en esta perspectiva y en su aplicación al aula, se debería potenciar, promover y desarrollar en los niños y niñas aquellas fortalezas y virtudes principales que ya tienen y que puedan poseer e interiorizarlas para conseguir que alcancen el mayor estado de bienestar y ser lo más felices posible (Salas *et al.*, 2018; Gardner, 1993).

Deteniéndose en el ámbito de las Ciencias de la Educación resaltan las aportaciones de Bisquerra (2012), quien considera que la inteligencia emocional es la capacidad de tomar conciencia de las emociones propias y de los demás y saber regularlas. Incluye todas aquellas capacidades que faciliten el resolver conflictos relacionados con las emociones y los sentimientos. Para este autor el reconocer lo que 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 este recorrido teórico de los diferentes ámbitos del conocimiento, parece de especial relevancia mencionar los grandes avances que en ámbito de la Neurociencia se están llevando a cabo, en cuanto a lo que a las emociones se refieren. Está demostrado empíricamente, que es en la infancia 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 podrán crearse hábitos y costumbres saludables, dotando a los niños y niñas de estrategias para resolver conflictos, desarrollar habilidades sociales, expresar sus sentimientos y trabajar cooperativamente (Salas *et al.*, 2018).

Para ello se utilizará como herramienta el juego. Este va a ser el anclaje que va a permitir vivir y compartir las emociones dentro del grupo-clase, proporcionando momentos de aprendizajes valiosos que perduren en el tiempo y en nuestra memoria.

De lo que se trata, es de intentar «obtener niños felices, evitando el alto índice de fracaso escolar que curiosamente, tras ello, generalmente se esconde un problema socio-emocional como acoso escolar, ciberbullying, violencia de género, situación de riesgo familiar, etc. y que a la larga podrían derivar en otros problemas como el alcohol, drogas y depresión» (Salas *et al.*, 2018, p.141).

Este marco teórico-histórico sobre la importancia que tiene desarrollar la inteligencia emocional en el ser humano lleva a reconocer la importancia de aplicar esta metodología activa en las aulas a través de programas de intervención en inteligencia emocional que permitan desarrollar las competencias socio-emocionales no solo en el alumnado de educación infantil, sino también con el alumnado de las distintas etapas educativas en general.

1.2. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

Buitrago y Herrera (2014) describen la influencia de la inteligencia emocional del profesorado en el tratamiento de las conductas disruptivas del alumnado, por lo que un paso previo en la implementación de programas educativos en inteligencia emocional en la escuela es la necesidad de formar al profesorado que lo va a impartir (García 2021).

Diversos estudios afirman que un correcto aprendizaje de las habilidades necesarias para el desarrollo de la competencia social a través de programas se asocia con la reducción de problemas de conducta (López, *et al.*, 2020).

Existen distintas experiencias que lo ponen de manifiesto. Así en EEUU destaca el Programa Ruler «recognizing, understanding, labeling, expressing and regulating emotions» cuyo fundador es Marc Brackett (Brackett *et al.*, 2011) y las competencias que se trabajan son reconocer, comprender, etiquetar, expresar y regular emociones. El objetivo de este programa es entender que las emociones son del ser humano, que el niño o la niña pueda expresar lo que siente y sepa gestionarlo y fomentar su empatía.

En España, en Santander, la Fundación Botín tiene como objetivo favorecer el desarrollo integral de la sociedad a través del programa «Educación Responsable». Para conseguirlo, gestiona programas propios en educación, ciencia, desarrollo rural, cultura y acción social. Su ámbito

de actuación es España y de forma muy especial la región de Cantabria, aunque también desarrolla proyectos internacionales, en Iberoamérica y Estados Unidos entre otros.

Según Palomera y Yépez (2016) el programa de Educación Responsable (RE), «es un programa educativo que contribuye al desarrollo emocional, social y de la creatividad en niños y niñas y jóvenes. A través de recursos educativos diseñados para trabajar desde las artes (música, literatura y artes plásticas), así como desde las tutorías y diversas áreas curriculares» (p. 26).

En Cataluña, los programas desarrollados por el Grupo de Investigación y Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona, tanto con niños y niñas como con adolescentes, tienen la característica de que el programa se crea conjuntamente con el equipo de profesorado adaptando la iniciativa a las necesidades del centro. Como resultado de esta línea de investigación, el grupo publicado numerosos trabajos sobre investigaciones y fundamentación de la educación emocional entre los que destaca el programa «Educación Emocional. Programa para 3-6 años» (Bisquerra y López, 2003).

En Andalucía, el programa INTEMO en el que se trabaja también con niños y niñas y adolescentes, habilidades como: percibir, expresar, facilitar, comprender y manejar las emociones propias y en los demás (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015). Según Berrocal *et al.* (2017) «es un proyecto de educación emocional basado en el modelo teórico de inteligencia emocional de Mayer y Salovey que está diseñado para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes de forma práctica y dinámica» (p. 21). Su diseño tiene su solidez en el entrenamiento de habilidades emocionales y sociales trabajando con el alumnado una secuencia de actividades organizadas y estructuradas, elaboradas a partir de las cuatro ramas del modelo de Mayer y Salovey (1997).

En Murcia y Andalucía, el Programa Anual EMOTI (segunda edición) de inteligencia emocional para la educación infantil (Hurtado y Salas, 2019) que ha sido utilizado para la presente investigación y que obtiene su validez y oficialidad, con la puesta en marcha en cuatro colegios de Lorca (Murcia), tanto por la Consejería de Educación, Juventud y Deportes, de la Comunidad Autónoma de Murcia (Resolución de 10 de Octubre de 2018) como por la Junta de Andalucía (Resolución de 8 de Julio de 2019) quien lo homologa como material curricular. Además, cuenta con la homologación de la Asociación Española de educación emocional (ASEDEM). Consta de 27 actividades específicas que se organizan en cuatro áreas de aprendizaje de competencias emocionales: Percepción y Conciencia emocional; Comprensión y Gestión emocional; Regulación y Autonomía emocional y Competencias Relacionales. En todas las Áreas se trabaja la empatía, como eje transversal.

1.3. OBJETIVOS

Objetivo general:

El objetivo principal del estudio es comprobar que el alumnado al que se les ha aplicado el programa mejora su competencia socioemocional.

Objetivos específicos:

1. Comprobar si los alumnos y alumnas del grupo experimental interactúan entre sí de manera más sociable expresando sus emociones frente a los del grupo control.
2. Confirmar si los niños y las niñas presentan menos conductas violentas y resuelven mejor las situaciones conflictivas, tras la aplicación del programa que los del grupo control.
3. Desarrollar más la capacidad de empatía en aquellos alumnos y alumnas del grupo experimental tras la aplicación del «Programa Anual EMOTI de inteligencia emocional para la educación infantil»

2. DISEÑO Y MÉTODO

En cuanto al diseño de investigación, se realizó un diseño cuasiexperimental pretest-posttest 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/as 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.

2.1. PARTICIPANTES

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

Los/as participantes fueron 90 sujetos, 45 niños y niñas de cinco años pertenecientes al tercer curso del segundo ciclo de la etapa de educación infantil y 45 familias correspondientes a dichos alumnos y alumnas, con un nivel socioeconómico y cultural medio, todos ellos pertenecientes a la Región de Murcia. Por un lado, el grupo experimental con 23 estudiantes (16 niñas y 7 niños), al cual se le aplicó el "Programa anual EMOTI de inteligencia emocional para la educación infantil» (Hurtado y Salas, 2019), y el grupo control formado por 22 estudiantes (14 niñas y 8 niños). Se presentan los valores relativos a los estadísticos principales de los test aplicados, tanto en pretest como en posttest, en ambos grupos: control y experimental.

2.2. INSTRUMENTOS

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

- Cuestionario para evaluar la competencia social del alumnado (Caruana y Tercero, 2011). Consta de 37 preguntas que evalúan diferentes aspectos relacionados con situaciones de conflicto y/o agresividad en las interacciones sociales en el alumnado de educación de infantil de 5 años, detectando algún tipo de violencia escolar. En este cuestionario se valoran aspectos de interacción social, donde se reflejan las conductas y características para la adquisición y mantenimiento de la aceptación, relación y amistad con otros niños y niñas, así como adultos (Merrell, 2002). El alumnado, que responde al instrumento de

manera individual, debe dar respuestas siguiendo una escala (1-4) verbalizado con nunca, pocas veces, muchas veces y siempre.

- Cuestionario dirigido a familias sobre empatía infantil de sus hijos e hijas, creado por Lawrence *et al.* (2004). El cuestionario tiene 55 ítems, de los cuales 26 corresponden al Cociente de empatía (versión para niños y niñas, siendo el rango de puntuación de 0-54).

2.3. VALIDEZ Y FIABILIDAD

En cuanto a la fiabilidad de la consistencia interna de los instrumentos, para el cuestionario de competencia social del alumnado y de convivencia escolar dirigido a familias, se estimará con el coeficiente alfa de Cronbach, el cual asume que los ítems miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados. En el cuestionario de competencia social del estudiante se obtiene una buena fiabilidad con un coeficiente alfa de Cronbach de .716 y para el cuestionario dirigido a familias sobre empatía infantil de sus hijos e hijas es de .821.

Referente a la validación de los cuestionarios, se realizó un análisis factorial, en el cual se aplicó el método de componentes principales con una rotación varimax, ya que este método de rotación asume que los factores son independientes entre sí y minimiza el número de variables con altas cargas factoriales en un factor. En el análisis factorial se obtuvo una medida de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin de .769 en el cuestionario de competencia social y de .725 en el cuestionario dirigido a familias sobre la empatía infantil de sus hijos e hijas y un p-valor significativo ($p < .05$) en la prueba de esfericidad de Bartlett. Referente a la varianza explicada de cada factor antes y después de la rotación explica este factor más de un 9.813% y 11.235% de la varianza de los datos. Esto confirma la validez de dichos cuestionarios para medir la dimensión de competencia social y empatía infantil.

3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS

Partiendo de un diseño pretest-postest con grupo control no normalizado, se desarrolló e implementó el programa, del mismo modo que se hizo efectivo el curso de formación a los equipos directivos y docentes, pudiendo así programar y planificar la intervención educativa en las aulas, así como las reuniones de formación e información con las familias de los diferentes grupos de alumnado. Esto se escaló en tres fases:

- 1º FASE: Realización de los pretest. En octubre se realizó el curso de formación sobre los aspectos pedagógicos del "Programa Anual de inteligencia emocional EMOTI para la etapa de educación infantil 3-6 años» a los equipos docentes y directivos, del centro experimental. Después, se aplicaron los pretest al alumnado de forma individualizada y también se recogieron los datos de los cuestionarios entregados a las familias.
- 2º 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) incluyéndolas como una asignatura curricular, cuya materia es desarrollar la inteligencia emocional.
- 3º FASE: Realización de los postest y análisis de datos. Se procedió en el mes de mayo a la realización de postest tanto del alumnado del grupo control como experimental y a las familias para establecer un análisis comparativo entre ambos grupos.

En cuanto a la investigación realizada se mantuvieron diferentes reuniones con los equipos directivos de los centros educativos, experimental y control. Además, se tuvieron encuentros y reuniones en Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de Murcia, más concretamente con la a Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad educativa. En cuyos encuentros se da la oficialidad, emitiendo una Resolución del 10 de octubre de 2018, dando comienzo a esta investigación con la implementación en las aulas del "Programa Anual EMOTI de inteligencia emocional en educación infantil 3-6 años» (Hurtado y Salas, 2019).

4. RESULTADOS

Para el presente estudio, el análisis de los datos se realizó utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 25.0). Se utilizó la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon para determinar las posibles diferencias en los 26 y 37 ítems entre el pretest y el postest, de ambos grupos.

En el cuestionario de familias de medición de la empatía infantil de sus hijos e hijas, partiendo de los resultados y estadísticos descriptivos (tabla 1), se refleja diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y postest en el grupo experimental que no aparecieron en el grupo control (tabla 2).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos. Cuestionario de familias sobre empatía infantil de sus hijos e hijas

	Grupo	Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9
PRE-TEST	Control (n = 20)	Media	2.55	1.95	2.85	1.30	1.30	1.20	3.25	1.95	3.50
		DT	1.00	0.94	0.88	0.80	0.57	0.41	0.79	0.76	0.83
	Experim. (n = 21)	Media	2.33	2.71	3.57	1.10	1.43	1.29	3.19	2.38	3.62
		DT	0.58	0.96	0.60	0.30	0.60	0.46	0.60	0.92	0.59
POS-TEST	Control (n = 23)	Media	2.87	2.70	3.13	1.35	1.70	1.43	3.39	2.57	3.43
		DT	0.63	0.82	0.34	0.93	0.97	0.84	0.50	0.99	0.73
	Experim. (n = 23)	Media	3.13	2.78	3.30	1.30	1.52	1.74	3.39	2.65	3.30
		DT	0.34	1.04	0.47	0.82	0.90	1.05	0.50	0.78	1.02
			10	11	12	13	14	15	16	17	18
PRE-TEST	Control (n = 20)	Media	1.55	1.10	3.20	3.75	3.35	3.60	2.10	1.70	2.95
		DT	0.83	0.31	0.77	0.55	0.67	0.60	0.91	0.73	0.94
	Experim. (n = 21)	Media	1.95	1.10	3.43	3.81	3.00	3.33	2.14	2.10	2.90
		DT	0.50	0.30	0.68	0.51	0.71	0.66	0.79	0.62	1.04
POS-TEST	Control (n = 23)	Media	2.04	1.17	3.30	3.52	3.39	3.48	2.39	2.57	3.13
		DT	1.02	0.58	0.47	0.51	0.50	0.51	0.94	0.84	0.63
	Experim. (n = 23)	Media	2.48	1.17	3.30	3.65	3.30	3.52	2.57	2.39	3.22
		DT	0.90	0.58	0.47	0.49	0.47	0.51	0.84	0.94	0.67
			19	20	21	22	23	24	25	26	
PRE-TEST	Control (n = 20)	Media	1.50	3.35	2.85	2.95	3.40	3.45	1.50	1.50	
		DT	0.83	0.93	0.81	0.94	0.68	0.76	0.61	0.61	
	Experim. (n = 21)	Media	1.67	3.52	3.19	3.00	3.52	3.38	1.67	1.62	
		DT	0.73	0.75	0.75	0.63	0.68	0.74	0.73	0.67	
POS-TEST	Control (n = 23)	Media	1.78	3.52	3.22	3.13	3.35	3.43	1.52	1.61	
		DT	1.00	0.51	0.42	0.63	0.71	0.51	0.90	0.94	
	Experim. (n = 23)	Media	1.78	3.43	3.35	3.30	3.39	3.61	1.96	2.09	
		DT	1.00	0.51	0.49	0.70	0.50	0.50	1.02	1.08	

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Estadísticos de contraste entre los momentos pretest y postest por ítem y grupo. Cuestionario de familias sobre empatía infantil de sus hijos e hijas

Ítem		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Control	Z	1.48	1.82	1.00	0.27	1.84	1.52	0.78	1.76	0.69	1.91	0.74	0.47	1.00
	p	.14	.07	.32	.79	.07	.13	.44	.08	.49	.06	.46	.64	.32
Experim.	Z	3.71	0.51	1.51	1.09	0.75	1.72	1.41	1.17	1.57	2.05	0.74	1.07	1.16
	p	.00	.61	.13	.28	.45	.08	.16	.24	.12	.04	.46	.29	.25
Ítem		14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
Control	Z	0.00	0.83	0.87	2.42	0.66	1.59	0.47	1.50	0.48	0.47	0.19	0.24	0.49
	p	1.00	.41	.38	.02	.51	.11	.64	.13	.63	.64	.85	.81	.63
Experim.	Z	1.41	0.71	1.25	1.70	1.34	0.87	0.64	0.73	1.18	0.59	1.00	1.23	1.78
	p	.16	.48	.21	.09	.18	.38	.52	.47	.24	.55	.32	.22	.07

Fuente: elaboración propia

El ítem 1, se centra en la falta de entendimiento por parte del niño o niña en cuanto a por qué algunas cosas molestan tanto a los demás, los resultados de las familias del grupo experimental mostraron diferencias significativas entre ambas mediciones ($z(21)=3.71$, $p=.00$) con valores estadísticamente superiores en postest ($M=3.13$, $DT=0.34$) frente a pretest ($M=2.33$, $DT=0.58$). Estas diferencias no se mantienen en el grupo control ($z(23)=1.47$, $p=.14$). Por ello, al existir una mejora en el grupo experimental, realidad que no se produce en el grupo control, se puede determinar que el tratamiento ha sido efectivo para ese ítem. Esto es debido a la eficacia del programa utilizado «Programa Anual EMOTI de inteligencia emocional para la educación infantil» por el que se ha trabajado la empatía de manera transversal, a través de las veintisiete actividades que lo configuran y que se organizan en torno a cuatro áreas de aprendizaje de competencias emocionales, siendo Área 1: «Percepción y Conciencia emocional»; Área 2: «Comprensión y Gestión emocional»; Área 3: «Regulación y Autonomía emocional» y Área 4: «Competencias Relacionales», lo que ha permitido al alumnado del grupo experimental entrenar su capacidad para entender las emociones y sentimientos de los demás en cuanto a aquellas cosas que puedan molestar a los demás compañeros o adultos de su entorno.

Respecto al ítem 10 que se centra en tomar conciencia de ser grosero o descortés con los demás, los resultados de la familia del grupo experimental mostraron valores estadísticamente superiores ($z(21)=2.04$, $p=.04$) en postest ($M=2.48$, $DT=0.90$) frente a pretest ($M=1.95$, $DT=0.50$), realidad que no se dio en el grupo control ($z(23)=1.905$, $p=.06$). Así, se puede determinar que hay una mejora en el grupo experimental relativa a dicha conciencia de ser grosero con los demás, debido a que en el «Programa Anual EMOTI de inteligencia emocional para la educación infantil», en el Área 1: «Percepción y conciencia» y Área 4: «Competencias Relacionales» se han realizado a través de actividades específicas, el entrenamiento en el alumnado en cuanto a la existencia de las emociones, identificándolas para mejorar sus relaciones personales con los demás, tomando conciencia de la interacción entre emoción-cognición y conducta.

En el cuestionario de alumnos y alumnas que mide la competencia social de los mismos, partiendo de los estadísticos descriptivos (tabla 3) se muestran diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y postest en el grupo experimental en varios ítems (1, 3, 13, 22, 24, 36 y 37), véase tabla 4.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos. Cuestionario de alumnos y alumnas sobre competencia social

Grupo		Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PRE-TEST	Control (n = 23)	Media	3.22	3.26	1.48	3.00	2.74	1.83	3.00	2.30	2.65	2.74
		DT	0.67	0.45	0.95	0.74	0.86	1.19	-	0.97	0.78	0.69
PRE-TEST	Experim. (n = 23)	Media	3.57	3.43	2.04	3.35	3.35	1.43	2.87	2.39	2.09	2.22
		DT	0.51	0.51	1.19	0.49	0.49	0.84	0.81	1.08	1.08	1.00
POS-TEST	Control (n = 22)	Media	3.45	3.59	1.14	3.50	3.59	1.23	2.50	2.09	1.82	2.32
		DT	0.74	0.73	0.64	0.91	0.73	0.75	0.96	1.02	1.14	1.04
POS-TEST	Experim. (n = 23)	Media	3.30	3.61	1.30	3.17	3.17	1.57	2.78	2.57	2.22	2.09
		DT	0.47	0.50	0.82	0.39	0.65	0.99	0.74	0.99	1.00	1.08
			11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
PRE-TEST	Control (n = 23)	Media	2.74	2.13	2.22	2.22	2.26	2.13	1.96	2.22	2.13	2.04
		DT	0.69	1.01	1.00	1.00	1.05	1.01	1.02	1.00	1.01	1.02
PRE-TEST	Experim. (n = 23)	Media	2.39	2.74	2.91	2.09	2.26	2.17	1.96	1.91	1.78	2.00
		DT	0.94	0.86	0.67	1.08	1.05	1.07	1.02	1.08	0.95	1.09
POS-TEST	Control (n = 22)	Media	1.95	2.27	2.14	1.91	1.91	1.64	1.27	1.91	1.86	1.91
		DT	1.09	1.12	1.08	1.02	1.02	0.95	0.70	1.02	1.08	1.02
POS-TEST	Experim. (n = 23)	Media	2.26	2.22	2.13	1.70	2.13	1.70	1.48	1.78	1.96	1.87
		DT	1.05	1.13	1.01	0.97	1.14	1.11	0.95	1.00	1.02	1.14
			21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
PRE-TEST	Control (n = 23)	Media	2.39	2.04	1.52	2.48	1.61	2.04	2.30	1.17	1.26	1.17
		DT	0.94	1.02	0.90	1.04	0.94	1.02	0.97	0.58	0.69	0.58
PRE-TEST	Experim. (n = 23)	Media	1.87	2.09	1.83	2.61	1.78	1.43	2.04	1.26	1.35	1.17
		DT	1.14	1.08	1.07	1.03	1.00	0.84	1.15	0.69	0.78	0.58
POS-TEST	Control (n = 22)	Media	2.09	1.91	1.18	3.50	1.86	1.45	1.82	1.00	1.00	1.00
		DT	1.02	1.15	0.59	0.51	1.21	0.86	1.14	-	-	-
POS-TEST	Experim. (n = 23)	Media	2.13	1.52	1.61	3.48	1.83	1.26	2.00	1.00	1.17	1.09
		DT	1.14	0.90	0.94	0.51	1.07	0.69	1.09	-	0.58	0.42
			31	32	33	34	35	36	37			
PRE-TEST	Control (n = 23)	Media	1.26	1.43	1.09	1.09	1.00	1.35	1.96			
		DT	0.69	0.84	0.42	0.42	-	0.78	1.02			
PRE-TEST	Experim. (n = 23)	Media	1.26	1.26	1.35	1.26	1.09	1.78	2.00			
		DT	0.69	0.69	0.78	0.69	0.42	1.00	1.09			
POS-TEST	Control (n = 22)	Media	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.09	1.18			
		DT	-	-	-	-	-	0.43	0.59			
POS-TEST	Experim. (n = 23)	Media	1.35	1.17	1.17	1.09	1.17	1.17	1.00			
		DT	0.78	0.58	0.58	0.42	0.58	0.58	-			

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Estadísticos de contraste entre los momentos pretest y posttest por ítem y grupo. Cuestionario del alumnado sobre competencia social

Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Control	Z 1.29	2.18	1.79	1.92	2.81	1.63	2.35	0.71	2.58	1.81	2.29	0.55	
	p .20	.03	.07	.05	.00	.10	.02	.48	.01	.07	.02	.59	
Experim.	Z 2.12	1.00	1.97	1.27	1.07	0.45	0.36	0.58	0.26	0.30	0.64	1.49	
	p .03	.32	.05	.21	.29	.65	.72	.57	.80	.76	.52	.14	
Ítem	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Control	Z 0.26	1.13	0.95	1.39	2.33	0.91	1.06	0.30	1.00	0.79	2.00	3.10	
	p .80	.26	.34	.17	.02	.37	.29	.76	.32	.43	.05	.00	
Experim.	Z 2.41	1.15	0.64	1.81	1.85	0.39	0.61	0.37	0.63	2.53	0.77	2.96	
	p .02	.25	.52	.07	.06	.70	.54	.71	.53	.01	.44	.00	
Ítem	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37
Control	Z 0.88	1.60	1.52	1.41	1.73	1.41	1.73	2.00	1.00	1.00	0.00	1.34	2.53
	p .38	.11	.13	.16	.08	.16	.08	.05	.32	.32	1.00	.18	.01
Experim.	Z 0.05	1.00	0.12	1.73	1.00	0.58	0.45	0.58	1.00	1.41	1.00	2.65	3.21
	p .96	.32	.90	.08	.32	.56	.65	.56	.32	.16	.32	.01	.00

Fuente: elaboración propia

Se analizan cada uno de esos ítems agrupándolos en bloques: En cuanto al bloque de comunicación con adultos se puede ver un aumento en el grupo experimental. En el ítem 1, que aborda la comunicación al profesor o profesora ante un problema, los resultados de los alumnos y alumnas del grupo experimental mostraron diferencias significativas entre ambas mediciones ($z(23)=2.12$, $p=.03$) con valores estadísticamente superiores en posttest ($M=3.57$, $DT=0.51$) frente a pretest ($M=3.30$, $DT=.47$). Estas diferencias no se mantienen en el grupo control ($z(22)=1.28$, $p=.20$). De igual manera ocurre con el ítem 3, similar al anterior, pero relativo a la comunicación con la familia, en el que también se observaron diferencias significativas entre los dos momentos del grupo experimental ($z(23)=1.97$, $p=.05$) con valores estadísticamente superiores en posttest ($M=2.04$, $DT=1.19$) frente a pretest ($M=1.30$, $DT=0.82$). Estas diferencias no se mantienen en el grupo control ($z(23)=1.78$, $p=.07$), por lo que se puede decir que ha sido efectivo en este apartado ya que, los niños y las niñas cuando tienen algún problema se lo comunican al profesorado y a la familia en mayor medida tras haber aplicado el programa, mientras que en el grupo control no existe tal avance. Esto puede deberse a que en el programa a través de sus cuatro áreas de competencias emocionales se trabaja con los estudiantes la confianza en sí mismo y en los demás, desarrollando un autoconcepto positivo que les permite expresar sus emociones para solicitar ayuda a los adultos de referencia en el caso de que lo necesiten.

Sobre las conductas disruptivas asociadas al acoso escolar, puede notarse también una reducción. En el ítem 13 que habla de molestar a compañeros o compañeras cuando trabajan, existen diferencias significativas entre los dos momentos del grupo experimental ($z(23)=2.40$, $p=.02$) con valores estadísticamente inferiores en posttest ($M=2.13$, $DT=1.01$) frente a pretest ($M=2.91$, $DT=0.67$). Estas diferencias no se mantienen en el grupo control ($z(23)=-.258$, $p=.80$). A su vez en el ítem 22, que se centra en el hurto o el esconder bienes o propiedades personales a sus iguales, se pueden apreciar diferencias significativas entre el grupo experimental y grupo control ($z(23)=2.53$, $p=.01$) con valores estadísticamente inferiores en posttest ($M=1.52$, $DT=.90$) frente a pretest ($M=2.09$, $DT=1.08$). Estas diferencias no se mantienen en grupo control ($z(23)=-.79$, $p=.43$). Una vez aplicado el programa los niños y las niñas no molestan tanto a sus compañeros o compañeras y les dejan trabajar ya que el programa incide en mejorar las relaciones y cohesión del grupo-clase, así como en prevenir y resolver conflictos de manera positiva rechazando la violencia. En cuanto a la dimensión lúdica, en el ítem 24, sobre que los compañeros dejen a otro niño o niña jugar con ellos, tras la aplicación del programa hay unas diferencias significativas entre los resultados de estudiantes del grupo experimental ($z(23)=2.95$, $p=.00$) con valores estadísticamente superiores en posttest ($M=3.48$, $DT=0,51$) frente a pretest ($M=2.61$, $DT=1.03$), no manteniéndose estos valores en el grupo control ($z(22)=1.09$, $p=.31$). En el ítem 36, que puede entenderse como el contrario, el rechazo o prohibición de dejar a un compañero o compañera jugar con los demás, los resultados de los estudiantes del grupo experimental mostraron diferencias significativas entre ambas mediciones ($z(23)=2.64$, $p=.01$) con valores estadísticamente inferiores en ($M=1.17$, $DT=0,58$) frente a pretest ($M=1.78$, $DT=1.00$). Estos valores no se mantienen en el grupo control ($z(23)=1.34$, $p=.18$). Por lo que se puede deducir que, una vez aplicado el programa al alumnado, estos juegan más con el resto de sus compañeros y han dejado jugar a sus amigos o amigas con ellos, en mayor medida que al inicio ya que mediante la aplicación del programa, se han trabajado

algunos aspectos como ser parte del grupo y relacionarse; compartir emociones y practicar la empatía poniéndonos en la piel del otro, así como respetar al resto, el turno de palabra y saber escuchar y comprender a los demás.

Por último, en el ítem 37, en cuanto a la idea de intercambiar o compartir bienes entre compañeros o compañeras, muestra diferencias significativas entre los estudiantes a los que se les ha aplicado el programa ($z(23)=3.20$, $p=.00$) con valores estadísticamente superiores en posttest ($M=2.00$, $DT=1.09$) frente a pretest ($M=1.00$, $DT=0.89$). En este caso se mantienen en el grupo control ($z(23)=2.53$, $p=.01$), por lo que se puede concluir que en ambos grupos hay una mejora y no se puede referir a la aplicación del programa utilizado y sí a los procesos madurativos y biológicos del propio alumnado.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Está científicamente demostrado, que desarrollar la inteligencia emocional y Social de los niños y niñas de la etapa de educación infantil, es el mejor de los momentos, ya que se están creando millones de conexiones cerebrales, a la vez que la morfología del cerebro se desarrolla (Salas *et al.*, 2018; Mora, 2013). Está contrastado que a estas edades los niños o las niñas, son altamente emocionales, pues es ahora cuando se está configurando el sistema límbico (Mora, 2013).

Dotar al alumnado de las competencias emocionales y sociales, marcará la diferencia y sus beneficios serán ampliamente recogidos en todos los contextos: escolar, social y familiar (Salas *et al.*, 2017).

Con respecto al objetivo principal de estudio, se puede comprobar que tras la aplicación del programa los alumnos y alumnas de tercero de educación infantil mejoran su competencia socioemocional. Los resultados obtenidos corroboran que la educación infantil es el momento adecuado para trabajar estos contenidos socioemocionales con los niños y niñas ya que tiene un mayor efecto preventivo que en cursos posteriores (Webster-Stratton *et al.*, 2008). Una adecuada competencia social se convertirá en un factor de protección para la aparición de problemas o trastornos de conducta a lo largo de la vida (López *et al.*, 2020).

En lo concerniente al primer objetivo específico se confirma que el alumnado del grupo experimental interactúa entre sí de manera más sociable expresando sus emociones frente a los del grupo control. Estos resultados van en la misma línea que los encontrados en el estudio de Frías (2015) que indican que los alumnos y alumnas mejoran en su competencia social, en la cooperación, en el juego y en sus interacciones cotidianas, desarrollando menos conductas problemáticas tras la intervención en el aula con un programa sobre competencia social.

Además, en los resultados obtenidos se observa que existe una mejora del alumnado del grupo experimental, en cuanto a la comunicación con los adultos de referencia y confían más en el profesorado y familiares cuando tienen algún problema, eso es porque han mejorado en la habilidad de expresar sus emociones. Resultados que se confirman con el estudio realizado por Velásquez y Fabián (2020) en el 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. También con el estudio de Lopes *et al.* (2003) cuyos resultados

demuestran que una buena inteligencia emocional se relaciona con un mejor vínculo parental y menor número de conflictos e interacciones negativas con amigos y amigas cercanos, así como con relaciones más positivas con los amigos o amigas.

Con respecto al segundo objetivo específico, se verifica que los/as alumnos/as del grupo experimental presentan menos conductas violentas y resuelven mejor las situaciones conflictivas, tras la aplicación del programa a los alumnos y alumnas del grupo control. En la presente investigación, el alumnado del grupo experimental, desarrolla menos conductas violentas y resuelven mejor situaciones de conflicto de manera más sociable, resultados que coinciden con el estudio de Extremera y Fernández-Berrocal (2002) que evidencia que el alumnado con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos tienen una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones, más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas, mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos.

Diversos estudios afirman que un correcto aprendizaje de las habilidades necesarias para el desarrollo de la competencia social a través de programas se asocia con la reducción de problemas de conducta lo que repercute en una mejora de las interacciones y de la convivencia escolar (Vergaray *et al.*, 2021). La intervención en problemas de conducta a través de programas de prevención es una herramienta muy valiosa para hacer frente a los factores de riesgo e impulsar los de protección en el periodo de la infancia media (Rabal *et al.*, 2021).

En cuanto al tercer y último objetivo específico, se observa que los alumnos y las alumnas del grupo experimental tras la implementación del programa EMOTI desarrollan más su capacidad de empatía que el alumnado del grupo control. Resultados que van en la misma línea de investigación que el estudio realizado por Frías (2015), en el que se demuestra que los niños y las niñas 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.

Que los estudiantes sean capaces de percibir, reconocer, comprender y regular las emociones propias y las de los demás, los va a dotar de una serie de herramientas que les van a facilitar su desarrollo vital, previniéndoles ante conductas de riesgo, utilizando su equilibrio emocional y social para evaluar las situaciones (Bisquerra y López, 2003).

También se ha podido comprobar, que a través de actividades específicas de las cuatro áreas de aprendizaje de competencias emocionales: Percepción y Conciencia emocional; Comprensión y Gestión emocional; Regulación y Autonomía emocional y Competencias Relacionales, los estudiantes interactúan entre sí de manera más sociable tomando conciencia de sus emociones y siendo capaces de expresarlas. Hecho que queda contrastado con el estudio científico de Ciarrochi *et al.* (2001) por lo que los estudiantes con alta inteligencia emocional presentan mejores relaciones interpersonales, más satisfacción interpersonal, comportamientos más adaptativos de regulación y mejor identificación emocional.

Una vez aplicado el programa, los estudiantes del grupo experimental desarrollan menos conductas violentas y saben resolver situaciones de conflicto de manera más empática, lo que repercute muy positivamente en el desarrollo emocional y social del alumnado, los niños y niñas juegan más con el resto de sus compañeros y compañeras y les han dejado jugar con

ellos, en mayor medida que los niños y niñas del grupo control. Resultados que coinciden con los estudios de Rubin (1999) por el que una alta inteligencia emocional de los estudiantes se relacionó con menos comportamientos agresivos en el aula, así como una mejor valoración del profesorado en conductas prosociales. También hay similitudes entre el presente estudio y los de Ciarrochi *et al.* (2000) por el que una alta inteligencia emocional se relacionó con mayor empatía, mayor satisfacción vital y mejor calidad de las relaciones sociales.

De este modo, se demuestra que con la implementación del Programa se manifiesta una mejora en el desarrollo de la inteligencia emocional, en las conductas sociales y empáticas en aquellos estudiantes experimentales con respecto a los estudiantes del grupo control tras haber implementado el «Programa Anual en inteligencia emocional EMOTI para la etapa de Educación Infantil» (Hurtado y Salas, 2019).

Como conclusión final, el presente estudio destaca por su carácter innovador, en 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 en la etapa adolescente de los que en la actualidad se están obteniendo. Se observa que con la aplicación del programa EMOTI a los alumnos y alumnas del grupo experimental se ha favorecido en la mejora de la empatía y de competencia social como variables de estudio, en el alumnado de tercer curso de educación infantil. Se hace preciso continuar como línea de investigación con la realización de programas que potencien en los/as alumnos/as dichas competencias para mejorar en la praxis educativa.

6. REFERENCIAS

- Berrocal, P., Cabello, R. y Gutiérrez, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 15-26.
- Binet, A. y Simon, T. (1905). Méthodes Neuvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Anné Psychologique*, 11, 191-244.
- Bisquerra, R. y López, E. (2003). *Educación Emocional. Programa para 3-6 años*. Monografías escuela española.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Síntesis.
- Brackett, A., Rivers, S., Maurer, M., Elbertson, N y Kremenitzer, J. (2011). Creating emotionally literate learning environments. In M. A. Brackett, Marc, Kremenitzer, Janet, Maurer, Marvin, Rivers, Susnan. Carpenter (Eds.), *Creating emotionally literate learning environments* (pp. 1-21). National Professional Resources, Inc.
- 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] <https://goo.gl/0xs80S>
- Caruana, A. y Tercero, M.P. (2011). *Cultivando Emociones. Educación Emocional de 3 a 8 años*. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació.
- Ciarrochi, J., Chan, Y. C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct, en *Personale and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Ciarrochi, J., Chan, Y. C. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents, en *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Editorial Grupo 5.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. In *Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (599-605).
- Frías, M. (2015). *Mejora de la competencia social en niños de 2º ciclo de educación infantil a través del programa "Aprender a Convivir"*. [Doctoral Dissertation, Universidad de Zaragoza Departamento de Psicología y Sociología].
- García, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.450111>.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Inteligences*. BasicBooks. Traducción española en Ed. Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Hurtado, A. y Salas, N. (2019). *Programa Anual EMOTI de Inteligencia Emocional para Educación Infantil (segunda edición)*. Autoedición.

Lawrence, E., Baker, D. y Baron-Cohen, S. (2004). Measuring empathy: reliability and validity of the EmpathyQuotient. *Psychological Medicine*, 34, 911-924.

Lopes, P., Salovey, P. y Rebecca, S. (2003). *Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships*, en *Personality and Individual Differences* (en prensa).

López, V., Zagal, E. y Lagos, N. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(1), 149-160. Recuperado a partir de <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4508>

Martin, K. y Santiago, S. (2021). Predictores de las habilidades académicas en niños de 9 años: cociente intelectual, funciones ejecutivas e inteligencia emocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(3), 533-582.

Merrell, K. (2002). *Preeschool and kindergarten Behavior Scales*. Proded.

Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Editorial Alianza.

Palomera, R. y Yépez, A. (2016). Inteligencia emocional y educación. *Padres y maestros, diciembre*, n° 368, págs. 24-29.

Rabal, J.M., Pérez, 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 Deporte, de la Comunidad Autónoma de Murcia, correspondiente al 10 de octubre de 2018.

Resolución de la Dirección General de Ordenación y Evaluación educativa, por la que se homologan materiales curriculares 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.

Rubin, M. (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correktional study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. Tesis doctoral, Immaculata College, Immaculata.

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.

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Stern, W. (1912). *The Psychological Methods of Intelligence Testing* (G. Whipple, Trans.). Warwick and York.

Velásquez, A. M. y Fabián, S. (2020). Transformación de las normas sociales de aula. Evaluación formativa de una intervención basada en juegos. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación* 11(1) ,89-111.

Vergaray, R. P., Farfán, J. F. y Reynosa, E. (2021). Educación emocional en niños de primaria: una revisión sistemática. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 6(2), 19-24.

Webster-Stratton, C., Reid, M.J. y Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x>