



Programa y Percepción Docente en el Desarrollo de las Competencias Socioemocionales en Alumnos de Educación Infantil

Noelia Salas Román¹, Margarita Alcaide Rissoto² and Nuria Cantero Rodríguez³

¹CEIP Pérez de Hita, Lorca, Murcia; ²Universidad Camilo José Cela, Madrid, España; ³CEIP Palacios Rubio, La Carolina, Jaén, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:
Recibido 24 de junio de 2023
Aceptado 8 de octubre de 2025

Palabras clave:
Conductas violentas
Inteligencia emocional
Educación infantil
Competencias sociales
Percepción docente

R E S U M E N

El objetivo de esta investigación es comprobar en qué medida los alumnos que participan en el programa mejoran significativamente su competencia emocional y social y la visión del docente en cuanto al desarrollo de esas competencias. Se utilizó un método cuasiexperimental pretest-posttest con grupo control no equivalente con 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 204 alumnos y 31 docentes de varios centros educativos. Al grupo experimental se le aplicó el Programa Anual de Inteligencia Emocional EMOTI. Los resultados manifestaron que los niños que participaron en el estudio son menos agresivos y tienen mayor competencia social y comunicativa, lo que repercute muy positivamente en su desarrollo emocional y social. Los profesores consideran tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico.

Program and teacher perception in the development of socio-emotional competencies in Early Childhood Education students

A B S T R A C T

The objective of this research is to verify to what extent the students who participate in the program significantly improve their emotional and social competence and teacher's perception of the development of these competences. A pretest-posttest quasi-experimental method was used with a non-equivalent control group with the non-parametric Wilcoxon and Mann Whitney test to see if there were statistically significant differences between the different groups. A total of 204 students and 31 teachers from various educational centers participated in the study. The EMOTI Annual Emotional Intelligence Program was applied to the experimental group. The results showed that the children who participated in the study are less aggressive and have greater social and communicative competence, which has a very positive impact on their emotional and social development. Teachers consider coexistence problems as important as those having to do with academic performance.

Keywords:
Violent behaviour
Emotional intelligence
Early childhood education
Social competencies
Teachers' perception

En los últimos años, el interés por el desarrollo de las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo ha crecido exponencialmente, destacándose como un factor clave para el bienestar y el éxito académico del alumnado (González et al., 2012; Pizarro et al., 2023). La percepción del profesorado con respecto a la enseñanza de estas competencias resulta fundamental, ya que su implicación y formación influyen directamente en la eficacia de los programas implementados en el aula (Collie et al., 2015).

Diversos estudios han analizado la confianza del profesorado en su capacidad para facilitar aprendizajes socioemocionales, concluyendo que los docentes que han recibido formación específica muestran una

mayor predisposición y eficacia en su aplicación (Ee y Cheng, 2013; Schultz et al., 2010). En este sentido, la implementación de programas de carácter integral, que se desarrollen de manera sistemática y continuada dentro de la cultura del centro escolar, ha demostrado ser una estrategia efectiva para fortalecer estas competencias en el alumnado (Durlak et al., 2011; Monjas, 2011).

La inteligencia emocional, entendida como la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas (Bisquerra et al., 2015), ha sido objeto de creciente investigación en el contexto educativo (Alfaro et al., 2016). La etapa de Educación Infantil se presenta como un periodo idóneo para la adquisición de

Para citar este artículo: Salas Román, N., Alcaide Rissoto, M. & Cantero Rodríguez, N. (2026). Programa y percepción docente en el desarrollo de las competencias socioemocionales en alumnos de educación infantil. *Anuario de Psicología Jurídica*, 36. Artículo e260462. <https://doi.org/10.5093/psed2026a19>

Financiación: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de Murcia, Resolución 10 de octubre de 2018.
Correspondencia: nuriacante82@hotmail.com (N. Cantero).

ISSN: 1133-0740/© 2026 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

estas competencias, ya que en estos años se producen importantes conexiones cerebrales y un desarrollo significativo del sistema límbico (Mora, 2012, 2017).

Dotar a los alumnos de las competencias emocionales y sociales marcará diferencia y sus beneficios serán ampliamente recogidos en todos los contextos: escolar, social y familiar (Salas et al., 2018). Que los niños sean capaces de percibir, reconocer, comprender y regular las emociones propias y las de los demás les 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 (López Cassá, 2003; Vergaray et al., 2021).

Investigaciones recientes subrayan la importancia de diseñar programas que incluyan actividades lúdicas y colaborativas, ya que favorecen la regulación emocional y potencian el desarrollo de habilidades interpersonales en los niños pequeños (Garaigordobil y Berruete, 2014; Salas y Alcaide, 2020; Webster-Stratton y Taylor, 2012). Además, se ha encontrado que la implicación de las familias en estos programas fortalece el aprendizaje socioemocional y establece una base sólida para la comunicación entre el hogar y la escuela (Pizarro et al., 2023).

Una adecuada competencia social en la infancia actúa como un factor de protección frente a futuros problemas de conducta (Bornstein et al., 2010; Brackett et al., 2006). Estudios recientes destacan que la intervención temprana en esta área es más efectiva que las intervenciones en edades posteriores, cuando los problemas de conducta pueden estar más arraigados (Vergaray et al., 2021; Webster-Stratton et al., 2012).

En edades tempranas se ha comprobado que una intervención preventiva es más eficaz a corto y a largo plazo e incluso se obtiene como beneficio un menor coste tanto en lo personal como económico frente a las intervenciones en edades avanzadas o cuando ya el problema está presente. Desde el inicio de la escolarización, el centro educativo se convierte en el lugar idóneo para la implantación de programas que permitan el desarrollo social y emocional y que compensen y eliminen aquellos problemas de conducta que puedan ir apareciendo (Frías, 2015).

En este contexto, el Programa Anual EMOTI de Inteligencia Emocional para la Educación Infantil (Hurtado y Salas, 2019) se ha consolidado como una herramienta preventiva eficaz para el desarrollo integral del niño. Este programa, homologado por la Asociación Estatal de Educación Emocional y avalado por diferentes consejerías autonómicas, integra estrategias para el desarrollo afectivo, cognitivo y social del alumnado, promoviendo la empatía como eje transversal de sus actividades.

En definitiva, la escuela juega un papel fundamental en la construcción de la convivencia y el desarrollo socioemocional del alumnado, a partir de las interacciones familiares y escolares como referentes de socialización (Berger y Luckmann, 1986; Rabal et al., 2021). Diseñar intervenciones efectivas en edades tempranas puede contribuir significativamente a la mejora del clima escolar y al bienestar de los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica y personal.

Método

Objetivos

Los objetivos planteados son los siguientes:

- Comprobar si los alumnos del grupo experimental interactúan entre sí de manera más sociable expresando sus emociones frente a los del grupo control.
- Comparar si los niños presentan menos conductas violentas y resuelven mejor las situaciones conflictivas, tras la aplicación del programa que los alumnos del grupo control.
- Determinar la visión del profesorado y su implicación en la intervención y prevención de situaciones conflictivas de agresión y de violencia que dan lugar a una inadecuada convivencia escolar.

Diseño

Se trata de un estudio empírico de diseño cuasiexperimental con grupo control no equivalente, en el que la asignación de los grupos no es aleatoria bajo el criterio de accesibilidad establecido por el investigador teniéndose en cuenta variables que van a ser medidas cualitativamente y cuantitativamente ya que se va a realizar un estudio comparativo y descriptivo entre los alumnos que participan en el programa que constituyen el grupo experimental y los que no participan, que forman parte del grupo control. La selección de los sujetos se ha llevado a cabo mediante un muestreo no probabilístico. Se utiliza como muestra la de aquellos sujetos a los que se puede acceder con facilidad.

Su temporalización es transversal, ya que se desarrolla a lo largo de todo un curso escolar.

En cuanto a la metodología estadística empleada, todos los análisis estadísticos se realizaron utilizando el software IBM SPSS v. 25.

Como metodología general, se hizo primero un análisis descriptivo diferenciando entre los diferentes géneros y por género y grupo (control vs. experimental). Con las variables cuantitativas se utilizaron 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 se debían utilizar test paramétricos o no paramétricos.

Para el presente estudio, debido al tamaño muestral y la falta de normalidad de nuestras variables, 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 se aplican pruebas no paramétricas.

Posteriormente se realizaron las pruebas de independencia chi cuadrado y Fisher y el test no paramétrico de Mann Whitney.

En las pruebas para muestras relacionadas se utilizó el test no paramétrico de Wilcoxon (pre vs. post entre variables ordinales) y el test de McNemar (pre vs. post entre variables dicotómicas). Se realizaron dos mediciones tanto al alumnado como al profesorado, una al principio del curso y otra tras terminarlo, tanto en el grupo control como en el experimental, al que se formó en el Programa Anual de Inteligencia Emocional EMOTI para la etapa de Educación Infantil de 3 a 6 años (Hurtado y Salas, 2019).

Procedimiento

En cuanto a la investigación llevada a cabo, se mantuvieron diferentes reuniones con los equipos directivos de los centros educativos experimental y control. Además, se realizaron encuentros y reuniones en [Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de Murcia de la a Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa](#) (2018, 10 de octubre). Tras las reuniones se publicó 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 y aplicó el programa del mismo modo que el curso de formación a los equipos directivos y docentes, pudiendo así programarse y planificarse 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.

Primera Fase: Realización de los Pretests

En octubre tuvo lugar el curso de formación de los equipos docentes y directivos del centro experimental.

Después se aplicaron los pretest al alumnado y al profesorado de los cuatro centros participantes de forma individualizada. Para

la realización de los pretests se contó con la participación de dos maestras especialistas en Educación Infantil. En estos cuestionarios se valoran aspectos de reconocimiento, percepción y concienciación de las emociones y de interacción social, en los que se reflejan las conductas y características para la adquisición y mantenimiento de la aceptación, relación y amistad con otros niños y adultos (Merrell, 2002).

También se convocaron las primeras reuniones formativas e informativas con las familias sobre el planteamiento de la investigación, que firmaron el consentimiento informado para que sus hijos participaran voluntariamente en el estudio y se les facilitó una amplia información sobre el Programa Anual de Inteligencia Emocional en Educación Infantil 3-6 años EMOTI (Hurtado y Salas, 2019), solicitando su colaboración en aquellas actividades en que las que la participación de las familias era completamente necesaria.

También se completó la recogida de datos con cuestionarios entregados a las familias y a los equipos directivos y docentes de los dos centros experimentales y de los dos centros controles.

Segunda 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 cuyo objetivo es desarrollar la inteligencia emocional.

Tercera Fase: Realización

En mayo se procedió a la aplicación de los postests y al análisis de datos del desarrollo del programa en las aulas experimentales con la finalidad de poder hacer el estudio comparativo entre los participantes y los no participantes en el mismo.

Participantes

La selección de los sujetos y centros se realizó por muestreo no probabilístico con grupos previamente establecidos con disponibilidad de acceso. La investigación realizada en la etapa de Educación Infantil se puso en práctica en cuatro centros educativos de Lorca (Murcia), dos experimentales y dos control.

Los centros educativos experimentales son los CEIP Pérez de Hita y el Virgen de las Huertas y los centros educativos control son el CEIP Ana Caicedo Richard y el San José, todos públicos y bilingües. En el estudio participaron un total de 204 sujetos, 173 alumnos de 5 años, con un nivel socioeconómico medio, pertenecientes al tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, de los cuales 89 eran del grupo experimental (30 niños y 59 niñas) y 84 pertenecientes al grupo control (30 niños y 44 niñas), todos ellos de Murcia (España), más 31 docentes correspondientes a dichos centros educativos. Al grupo experimental se le aplicó el Programa Anual de Inteligencia Emocional EMOTI¹ (Hurtado y Salas, 2019).

Instrumentos

Los instrumentos empleados en este estudio se exponen a continuación.

Cuestionario para Evaluar la Competencia Social del Alumnado (Caruana y Tercero, 2011)

Este instrumento, compuesto por 37 preguntas, está diseñado para evaluar diversos aspectos relacionados con las interacciones sociales, centrándose en situaciones de conflicto y agresividad en niños de 5 años de Educación Infantil. Su objetivo es identificar

comportamientos que puedan indicar algún tipo de violencia escolar. Utilizando el marco de variables de interacción social descrito por Merrell (2002), el cuestionario analiza las conductas y características que favorecen la aceptación, adoptando un enfoque primario (Sierra, 2001), en el que los datos fueron recopilados exclusivamente por el investigador. Los estudiantes respondieron de forma individual a través de una escala de 4 puntos (0-3), con cuatro opciones de respuesta: *nunca, pocas veces, muchas veces y siempre*.

Cuestionario para el Profesorado sobre la Violencia Escolar (Caruana y Tercero, 2011)

Este cuestionario consta de 14 ítems orientados a recoger la visión y las necesidades del profesorado frente a situaciones de violencia y disrupción en el entorno escolar. El instrumento utiliza una escala tipo Likert, en la que las respuestas varían de 1 (*mínimo acuerdo*) a 5 (*máximo acuerdo*). Este cuestionario permite identificar las áreas que requieren mayor atención en formación docente y estrategias para mejorar la convivencia en los centros educativos.

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, que asume que los ítems miden un mismo constructo y que están muy correlacionados, con un coeficiente alfa de Cronbach de .716 y para el cuestionario para profesores sobre la violencia y/o disrupción escolar con un coeficiente alfa de Cronbach de .719.

Con respecto a la validación, se realizó un análisis factorial, utilizándose 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 elevadas cargas factoriales en un factor. En el análisis factorial se obtuvo una medida de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin de .769 para el cuestionario de alumnos sobre competencia social del alumno y para y el cuestionario dirigido a profesores sobre la violencia y/o disrupción se obtuvo .685 todos ellos con un valor significativo ($p < .05$) en la prueba de esfericidad de Bartlett.

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 aplicaron 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 se debían utilizar test paramétricos o no paramétricos. Debido al tamaño muestral y la falta de normalidad de nuestras variables, para este estudio 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; se aplicarán pruebas no paramétricas. Se realizó el análisis estadístico mediante el software IBM SPSS (versión 25).

Resultados

Para este 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 posttest de ambos grupos y se realizaron las pruebas de independencia no paramétricas de Mann Whitney para ver si había diferencia estadísticamente significativa entre los diferentes grupos (véase [Tabla 1](#)).

Cada una de las preguntas del cuestionario de Competencia Social (Caruana y Tercero, 2011) se evalúa de forma independiente,

Tabla 1. Pruebas para muestras independientes. Cuestionario posttest de alumnos para evaluar la competencia social en grupo control y experimental

	Grupo					
	Control		Experimental		Mann Witney	
	Media	DT	Media	DT	Z	p
P.4. Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu profesor?	0.65	0.857	1.04	0.865	-3.164	.002
P.5. Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia?	0.85	1.035	1.29	0.894	-3.323	.001
P.14. Quitarle o esconderle las cosas	0.61	0.745	0.39	0.615	-1.958	.050
P.22. Me quitan o esconden las cosas	0.52	0.871	0.24	0.477	-1.892	.050
P.24. Me dejan jugar los compañeros con ellos	0.71	0.815	1.07	1.060	-2.074	.038 001
P.28. He insultado en clase	2.99	0.109	2.85	0.355	-3.225	.001
P.29. He insultado en el recreo	2.96	0.187	2.80	0.457	-3.035	.002
P.31. He pegado en el recreo	2.93	0.302	2.76	0.501	-2.744	.006
P.32. He empujado para fastidiar en las filas	2.98	0.153	2.82	0.415	-3.192	.001

Nota. Fuente: elaboración propia.

diferenciando entre grupo control y grupo experimental, además entre el pretest y el posttest de cada ítem del cuestionario valorado en una escala Likert, en la que 0 = *nunca* y 3 = *siempre* y de forma inversa para aquellos ítems que están formulados de forma negativa.

Se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para determinar las posibles diferencias en los 37 ítems entre el pretest y el posttest de ambos grupos y se realizaron las pruebas de independencia no paramétricas de Mann Whitney para ver si había diferencia estadísticamente significativa entre los diferentes grupos (véase [Tabla 1](#)).

Objetivo 1

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

En los resultados obtenidos se puede afirmar que existen valores significativos 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 han 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, el 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 clase ni en el recreo o permitir jugar con otros compañeros, mejorando así sus competencias sociales.

A continuación, se presentan las pruebas para muestras relacionadas del grupo experimental en la aplicación de los test (pre y posttest) del cuestionario a los alumnos (véase [Tabla 2](#)).

En los resultados obtenidos se puede afirmar que existen valores significativos en el posttest con respecto al pretest, dentro del grupo experimental, que se traduce en una mejoría en estos alumnos tras la implementación del programa, dado que comunican más los problemas a los adultos con los que se relacionan y muestran más empatía con los compañeros, prestándose ayuda en caso de necesitarla. Además, desarrollan comportamientos menos agresivos asociados al acoso escolar, observándose diferencias significativas que implican una mejoría, como no pegar ni empujar a los compañeros en clase o en las filas. También mejoran en conductas prosociales, como no molestar y dejar trabajar a los compañeros, quitar y esconder cosas, dejar de estropearles los trabajos y permiten jugar más con los compañeros, sin permanecer solos o aislados. Se observa que tras la implementación del programa los alumnos mejoran en sus interacciones con sus compañeros 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.

Objetivos 2 y 3 (véase [Tabla 3](#) y [4](#))

Confirmar si los niños/as presentan menos conductas violentas y resuelven mejor las situaciones conflictivas, tras la aplicación del programa que los alumnos del grupo control. Es preciso conocer la percepción e implicación del profesorado en la intervención y

Tabla 2. Pruebas para muestras relacionadas. Cuestionario de alumnos para evaluar la competencia social dentro del grupo experimental

Wolcoxon Grupo Experimental. Medidas	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

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Pruebas para muestras independientes. Cuestionario dirigido al profesorado sobre violencia escolar en grupo control y experimental pretest

	Grupo					
	Control		Experimental		Mann Whitney	
	Media	DT	Media	DT	Z	p
P.1. Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículo. PRE	4.41	0.507	4.42	0.793	-0.372	.710
P.2. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en el centro. PRE	2.06	0.827	1.25	0.622	-2.666	.008
P.3. El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas que plantea el alumnado. PRE	3.24	0.903	2.50	1.314	-1.705	.088
P.4. Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto. PRE	3.82	1.237	3.25	1.485	-0.962	.336
P.5. La intervención del profesorado en los casos de violencia y conflicto creo que es parte de mi labor educativa. PRE	4.71	0.470	4.25	0.754	-1.755	.079
P.6. En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema. PRE	4.35	0.493	4.42	0.515	-0.342	.732
P.7. El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de convivencia en el centro. PRE	3.53	1.179	3.33	0.778	-1.011	.312
P.8. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar. PRE	4.53	0.624	4.75	0.622	-1.228	.219
P.9. Para eliminar los problemas de convivencia que se producen en el centro hay que implicar a las familias. PRE	4.76	.562	4.58	0.669	-0.918	.358
P.10. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia. PRE	4.41	.618	3.58	0.669	-2.978	.003
P.11. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en el centro. PRE	3.88	1.364	2.75	0.866	-2.535	.011
P.12. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad. PRE	4.44	0.629	3.25	0.622	-3.658	.000
P.13. Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en mi centro sería una buena idea. PRE	4.00	0.707	3.25	1.215	-1.797	.072
P.14. Como profesor/a, considero tan importante los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado. PRE	4.53	0.514	4.25	1.138	-0.353	.724

Nota. Fuente: elaboración propia.

prevención de situaciones conflictivas de agresión y de violencia que propician una inadecuada convivencia escolar.

En los análisis, solo en el ítem P.14, “Como profesor/a, considero tan importante los problemas de convivencia como los que tienen que

ver con el rendimiento académico del alumnado”, se encontró con un nivel de confianza superior al 95%, una diferencia significativa entre el grupo control y el grupo experimental (medias de 4.25 y 4.88, $p = .023$). Además, se pudieron obtener diferencias significativas dentro del grupo experimental, encontrando mejores puntuaciones

Tabla 4. Pruebas para muestras independientes. Cuestionario dirigido al profesorado sobre violencia escolar en grupo control y experimental posttest

	Gupo					
	Control		Experimental		Mann Whitney	
	Media	DT	Media	DT	Z	p
P.1. Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículo. POST	4.76	0.437	4.67	0.492	-0.572	.568
P.2. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en el centro. POST	1.71	1.047	1.50	0.674	-0.348	.728
P.3. El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas que plantea el alumnado. POST	2.00	1.118	2.00	1.206	-0.047	.962
P.4. Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto. POST	2.76	1.80	3.58	0.900	-1.433	.152
P.5. La intervención del profesorado en los casos de violencia y conflicto creo que es parte de mi labor educativa. POST	4.59	0.618	4.42	0.900	-0.263	.792
P.6. En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema. POST	4.76	0.437	4.75	0.452	-0.090	.929
P.7. El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de convivencia en el centro. POST	3.18	1.468	2.83	1.337	-0.679	.497
P.8. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar. POST	4.59	0.507	4.58	0.669	-.235	.814
P.9. Para eliminar los problemas de convivencia que se producen en el centro hay que implicar a las familias. POST	4.35	1.320	4.42	0.793	-.552	.581
P.10. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia. POST	3.71	0.772	3.50	0.674	-0.435	.663
P.11. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en el centro. POST	3.18	0.951	3.25	0.622	-0.146	.884
P.12. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad. POST	3.69	1.078	3.75	0.622	-0.025	.980
P.13. Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en mi centro sería una buena idea. POST	4.12	0.928	3.75	1.138	-1.028	.304
P.14. Como profesor/a, considero tan importante los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado. POST	4.42	0.332	4.88	0.669	-2.274	.023

en los postests, con un nivel de confianza superior al 95% en los ítems P.6, “En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema” (medias de 4.42 y 4.75, $p = .046$) y P.11, “La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en el centro” (medias de 2.75 y 3.25, $p = .034$).

Por otro lado, los resultados obtenidos muestran que los docentes del grupo experimental frente al control mantienen la percepción de que la causa de los problemas de convivencia se encuentra en el clima de relación que se establezca en el centro escolar y muestran más confianza para resolver los conflictos en el aula, mejora que se hace presente después de que los docentes del grupo experimental hayan implementado el programa EMOTI con los alumnos del grupo experimental.

Además, a nivel estadístico se observa dentro del grupo experimental una mejoría en las medias, aunque no significativa, en los ítems P.1 (“Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículo”, medias de 4.42 y 4.67), P.4 (“Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto”, medias de 3.25 y 3.58), P.6 (“En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema”, medias 4.42 y 4.75), P.11 (“La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en el centro”, medias de 2.75 y 3.25), P.12 (“La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad”, medias de 3.25 y 3.75) y P.13 (“Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en mi centro sería una buena idea”, medias de 3.25 y 3.75).

Discusión

En el presente estudio en relación con la percepción docente en el desarrollo de competencias socioemocionales en alumnos de Educación Infantil se demuestra que los docentes del grupo experimental frente al control consideran que los problemas de convivencia con la misma importancia que los aspectos de carácter académico. Además, poseen la suficiente seguridad para controlar y atajar de manera adecuada aquellos conflictos y agresiones dentro del aula y tienen la percepción de que los problemas de convivencia dependen de la relación que se viva en el centro. De ahí la importancia que presenta en relación con las prácticas orientadoras y prospectivas de implementación de dichos resultados posteriores propuestas de mejora en la orientación educativa.

Los resultados obtenidos en el presente estudio se contrastan con los estudios de [Estevez et al. \(2007\)](#), que muestran que las expectativas del profesor inciden en la actitud del alumno hacia la autoridad institucional, que a su vez se encuentra estrechamente vinculada con la conducta violenta en la escuela. Además, se encontró una influencia indirecta del padre, la madre y el profesor en el comportamiento violento del hijo/alumno, fundamentalmente a través de su efecto en el autoconcepto familiar y escolar.

Por otro lado, el estudio [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](#)).

Con la implementación del Programa Anual EMOTI de Inteligencia Emocional para la Educación Infantil ([Hurtado y Salas, 2019](#)) se ha formado al profesorado en la implementación del programa y se ha trabajado con los alumnos aprendizajes socioemocionales, de competencia social, empatía, convivencia escolar y reconocimiento, identificación y concienciación de sus emociones permitiéndoles regular y mejorar su conducta. En este sentido se encuentran los estudios de [Aguaded y Pantoja \(2015\)](#), [Sánchez Santamaría \(2010\)](#), [Bisquerra \(2006\)](#), [Aleman y Belmonte \(2022\)](#), [MacCann et al. \(2020\)](#),

[Fidalgo et al. \(2020\)](#) y [Fernández-Berrocal y Extremera \(2005\)](#), que constatan el papel potencial de la inteligencia emocional en las aulas y la necesidad de integrar la alfabetización emocional en el currículo.

Conclusiones

El presente estudio constata que los alumnos/as 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/as que mejoran significativamente 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 prosociales y de afecto por sus iguales y adultos, mostrando interés y curiosidad por situaciones sociales, bien sea de diálogo o de juego. También con el estudio realizado por [Gelabert \(2014\)](#) con alumnos de primer ciclo de infantil quienes mejoraron su autoconcepto, 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, porque han mejorado en la habilidad de expresar sus emociones. Estos resultados que confirman 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. Estos resultados corroboran el estudio de [Extremera y Fernández-Berrocal \(2001\)](#), que pone en evidencia que los alumnos con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos tienen una mayor capacidad para poder distinguir sus emociones, 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.

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 eficaz, puesto que muchos de los problemas de conducta pueden anclarse al entrar en la infancia media ([Rabal et al., 2021](#); [Vergaray 2021](#); [Webster-Stratton et al., 2012](#)).

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.

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

1. Falta de instrumentos validados. Una de las principales limitaciones es la escasez de cuestionarios validados específicamente para niños de Educación Infantil. Esta carencia restringe las opciones disponibles para investigaciones en esta etapa educativa, lo que dificulta la obtención de datos estandarizados y comparables en el ámbito académico.

2. Metodología de aplicación de los cuestionarios. Los cuestionarios utilizados se aplicaron de manera oral e individual a niños de cinco años en los cuatro centros educativos participantes. Este procedimiento, necesario debido a la edad y nivel de desarrollo de los estudiantes, difiere significativamente de otras etapas educativas en las que los alumnos tienen la capacidad de responder autónomamente. Esta particularidad, aunque esencial para obtener datos fiables, contribuye a la limitada cantidad de estudios científicos centrados en niños pequeños, especialmente en el área del desarrollo de la inteligencia emocional en Educación Infantil. Sin embargo, cabe destacar que este enfoque se convierte en un punto fuerte del presente estudio al ofrecer un nivel de personalización y detalle que no siempre está presente en investigaciones previas.

3. Formación inicial insuficiente del profesorado. Aunque inicialmente se consideró como una limitación, la falta de formación específica del profesorado se abordó de manera eficaz mediante un curso diseñado para capacitarlos en la implementación del programa. Este esfuerzo mitigó la posible resistencia o falta de conocimientos técnicos, asegurando una aplicación más efectiva y uniforme del programa en los centros participantes.

Como conclusión final, encontramos que la aplicación del programa EMOTI a los alumnos/as del grupo experimental ha favorecido la mejora de la competencia social como variable de estudio, en los alumnos/as de tercer curso de Educación Infantil, lo cual se debe a la formación y a la percepción docente para aplicar las actividades en las aulas.

Implicaciones Prácticas

Las implicaciones prácticas de este estudio, que utiliza el programa EMOTI para promover el desarrollo de competencias socioemocionales en los alumnos de Educación Infantil, son varias y clave para mejorar el bienestar social y emocional de los niños y niñas en el entorno escolar. A continuación, se detallan algunas de ellas.

1. Mejora en las interacciones sociales. El programa EMOTI favorece el desarrollo de competencias sociales, como la empatía, la comunicación y la resolución de conflictos. Los estudiantes del grupo experimental muestran una mejora significativa en su capacidad para interactuar de manera respetuosa y prosocial con sus compañeros y adultos de referencia, lo que es fundamental para crear un ambiente escolar positivo. Esto implica que los programas de desarrollo socioemocional deben ser integrados en el currículo escolar para potenciar estas habilidades desde temprana edad.

2. Reducción de comportamientos violentos. Se observa que los niños que participan en el programa tienen menos conductas violentas y muestran una mayor capacidad para resolver conflictos de manera no violenta. Esto resalta la importancia de intervenir tempranamente en la infancia para prevenir la violencia escolar y promover una convivencia armónica. Las implicaciones prácticas sugieren que los programas preventivos pueden ser una herramienta clave para reducir la violencia escolar y mejorar la convivencia.

3. Desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes. Los resultados indican que los profesores del grupo experimental tienen una mayor confianza en su capacidad para manejar conflictos y consideran los problemas de convivencia con igual importancia que los académicos. Esto resalta la necesidad de capacitar a los docentes

no solo en el manejo de las emociones de los estudiantes, sino también en cómo gestionar el clima social en el aula para fomentar una convivencia más inclusiva y empática.

4. Mayor implicación de los profesores en la gestión de la convivencia. El estudio muestra que los docentes del grupo experimental perciben que la convivencia depende del clima de relaciones que se establezca en el centro educativo y son más proactivos en la gestión de conflictos. Esta implicación sugiere que los docentes deben ser formados en estrategias de intervención que les permitan abordar adecuadamente los problemas de convivencia y los conflictos escolares.

5. Incorporación de la inteligencia emocional en el currículo educativo. Los resultados apuntan a que los alumnos que desarrollan una mayor inteligencia emocional, como la capacidad para reconocer y regular sus emociones, experimentan menos agresividad y tienen interacciones más positivas con sus compañeros. Esto pone de relieve la necesidad de integrar la alfabetización emocional dentro del currículo escolar, ya que no solo mejora el bienestar emocional de los estudiantes, sino también su rendimiento académico y su capacidad para interactuar de manera socialmente adecuada.

6. Implementación de programas de prevención desde la infancia. La investigación confirma que intervenir en la primera infancia con programas como EMOTI tiene efectos significativos en el desarrollo de competencias socioemocionales, lo que puede prevenir futuros problemas de conducta. La implicación práctica es que las políticas educativas deberían priorizar la implementación de programas de prevención de la violencia y de desarrollo emocional desde la Educación Infantil, cuando los niños son más receptivos a aprender habilidades emocionales y sociales.

En resumen, los resultados del estudio tienen importantes implicaciones prácticas para las políticas educativas, la formación docente y la implementación de programas que favorezcan el desarrollo de competencias socioemocionales en la educación infantil.

Extended Summary

The aim of this study is to determine the extent to which students participating in the program significantly improved their emotional and social competence, as well as teachers' perceptions regarding the development of these competencies. A quasi-experimental pretest-posttest design with a non-equivalent control group was used. Statistical analyses were conducted using IBM SPSS software (Version 25), and the non-parametric Wilcoxon and Mann-Whitney tests were used to determine whether statistically significant differences existed between the groups.

A total of 204 participants took part in the study, including 173 five-year-old children from Murcia (Spain), of whom 89 belonged to the experimental group and 84 to the control group, as well as 31 teachers from the participating schools. The experimental group received the Annual Emotional Intelligence Program "EMOTI" (Hurtado & Salas, 2019) and the assessment instruments used were the Student Social Competence Questionnaire and the Teacher Questionnaire on School Violence (Caruana & Tercero, 2011).

The results showed that children who participated in the program were less aggressive and demonstrated higher levels of social and communicative competence. Following the implementation of the program, students in the experimental group interacted with one another in a more sociable manner and expressed their emotions more openly; they also show fewer violent behaviors and are better able to resolve conflict situations, which have a highly positive impact on their emotional and social development.

Regarding teachers, after the implementation of the program they consider coexistence and behavioral issues to be as important as academic performance concerns. Furthermore, they report being

better equipped to prevent and manage conflict situations within the classroom. There are very few scientifically supported studies conducted in the Early Childhood Education stage due to the high cost to the researcher, both physically and psychologically (Gelabert, 2014).

The present study demonstrates that teachers in the experimental group, compared with those in the control group, perceived coexistence-related issues as equally important as academic matters when considering the development of socio-emotional competencies in early childhood students.

Moreover, they feel sufficiently confident to manage and address conflicts and aggressive behaviors appropriately within the classroom and perceive that coexistence problems largely depend on the quality of relationships within the school environment.

After the implementation of the program, students in the experimental group displayed fewer violent behaviors and resolved conflict situations more effectively and in a more socially appropriate manner, which had a highly positive effect on the development of their socio-emotional competencies. These children engaged in fewer fights, showed greater respect toward their peers, played more cooperatively, and were more willing to include classmates in their activities than children in the control group.

These findings are consistent with those reported by Extremera and Fernández-Berrocal (2001), who found that students less inclined to justify aggressive behaviors demonstrated greater ability to identify their emotions and a stronger capacity for emotional regulation as well as a capacity to process negative emotions and prolong positive ones, higher scores in mental health, lower levels of impulsivity, and a reduced tendency to suppress negative thoughts. This study confirms that students participating in the EMOTI program significantly improve in these areas.

Similar results were obtained in the study by Frías (2015), which showed that children in the experimental group of the second cycle of Early Childhood Education improved their social competence, cooperation during play, and everyday interactions while exhibiting fewer problematic behaviors. The study also demonstrated that children in the experimental group displayed more prosocial and affectionate behaviors toward peers and adults and showed greater interest and curiosity in social situations, whether involving dialogue or play.

Likewise, the findings are consistent with those of Gelabert (2014), who reported improvements among first-cycle Early Childhood Education students in self-concept, interactions with peers and adults, and the expression of feelings and emotions.

Furthermore, the study finds improvements among students in the experimental group regarding communication with significant adults. These students showed greater trust in teachers and family members when facing problems, which may be explained by their enhanced ability to express emotions. The results confirm that participation in the program contributed to the improvement of social competence among third-year Early Childhood Education students. This improvement appears to be linked to teachers' training and perceptions when implementing program activities in the classroom.

Future research should continue to focus on the development and implementation of programs that strengthen these competencies in students, thereby contributing to improvements in educational practice.

Conflicto de Intereses

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Aguaded, M. y Pantoja, M. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia en primaria e infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 69-88.
- Alemán, A. y Belmonte, M. L. (2022). La inteligencia emocional en el aula de educación infantil. *Aula de Encuentro*, 24(1), 148-168. <https://doi.org/10.17561/ae.v24n1.5860>
- 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>
- Berger, P. y Luckman, T. (1986). La sociedad como realidad subjetiva. En P. Berger y T. Luckman (Eds.), *La construcción social de la realidad* (pp. 164-227). Amorrotu-Murguía.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.
- 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. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N. y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning. *Journal of Personal and Social Psychology*, 91(4), 780-795. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.780>
- Buitrago Muñoz, D. A., y Herrera Ortigoza, C. R. (2014). La inteligencia emocional y el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula de clase [Tesis de maestría, Universidad del Tolima]. Repositorio Institucional de la Universidad del Tolima.
- Caruana, A. y Tercero, M. P. (2011). *Cultivando emociones: educación emocional de 3 a 8 años*. Conselleria d'Educació. Generalitat Valenciana.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. y Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744-756. <https://doi.org/10.1177/0734282915587990>
- Consejería de Educación y Deporte de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, de la Junta de Andalucía. (2018, 10 de octubre). Resolución 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.
- Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa de la Comunidad Autónoma de Murcia. (2018, 10 de octubre). Resolución por la que se dan instrucciones para el desarrollo del Programa educativo experimental "Programa anual Emoti de inteligencia emocional para Educación Infantil".
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of schoolbased universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ee, J. y Cheng, K. L. (2013). Teachers' perceptions of students' social emotional learning and their infusion of SEL. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 1(2) 59-72. <https://doi.org/10.12785/jtte/010201>
- Estévez López, E., Murguía Pérez, S., Moreno Ruiz, D., y Musitu Ochoa, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fidalgo, A. M., Mendes, M. y Simões, A. (2020). Socio-emotional education in science classes: A pedagogical approach to enhance resilience. *Journal of Research in Science Teaching*, 57(3), 362-382.
- 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, Universidad de Zaragoza Departamento de Psicología y Sociología].
- Garaigordobil, M. y Berruero, L. (2014). Efectos de un programa de intervención en niños de 5 a 6 años: Evaluación del cambio proactivo en factores conductuales y cognitivos del desarrollo. *Summa Psicológica UST*, 11(2), 3-20. <https://doi.org/10.18774/448x.2007.4.194>
- 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), 1-15. <https://doi.org/10.6018/reifop.450111>
- Gelabert, J. M. (2014). *Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Psicología Evolutiva y de la educación].

- González, C., Ampudia, A. y Guevara, Y. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 43-52. <https://doi.org/10.14718/ACP.2018.21.1.6>
- 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. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658. [https://doi.org/10.1016/S01918869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S01918869(02)00242-8)
- López Cassá, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Wolters Kluwer.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M. y Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-86. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Merrell, K.W. (2002). *Preschool and kindergarten Behavior Scales*. PROD-ED.
- Monjas, I. (2011). *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales* (PAHS) (3ª ed.). CEPE.
- Mora, F. (2012). ¿Qué son las emociones? En R. Bisquerra (Ed.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 14-23). Hospital de Sant Joan de Déu.
- Pizarro, P., Santana, A. y Vial, B. (2023). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Perspectivas en Psicología*, 9(2), 271-287. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2013.0002.03>
- 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. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-600>
- Salas, N. y Alcaide, M. (2020). Mejora de la empatía infantil y de la competencia social, en el alumnado de Educación Infantil a través de la educación emocional. En G. Gómez García, M. Ramos Navas-Parejo, C. Rodríguez Jiménez y J. C. de la Cruz Campos (coords.), *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional* (pp. 1538-1548). Dykinson.
- 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. <https://doi.org/10.55777/rea.v11i22.1083>
- Sánchez Santamaría, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Revista Interuniversitaria de Formación al Profesorado*, 25, 79-96.
- Schultz, D., Ambike, A., Stapleton, L. M., Domitrovich, C. E., Schaeffer, C. M. y Bartels, B. (2010). Development of a questionnaire assessing teacher perceived support for and attitudes about social and emotional learning. *Early Education and Development*, 21(6), 865 -885. <https://doi.org/10.1080/10409280903305708>
- Sierra, B. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Thomson.
- Velásquez, A.M. y Fabián, S. (2020). Transformación de las normas sociales de aula. Evaluación formativa de una intervención basada en juegos. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 11(1), 89-111. <https://doi.org/10.18175/VyS11.1.2020.5>
- Vergaray, R. P., Farfán, J. F. y Reynosa, E. (2021). Educación emocional en niños de primaria: una revisión sistemática. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 6(2), 19-24.
- Webster-Stratton, C., Gaspar, M. F. y Seabra-Santos, M. J. (2012). Incredible Years® Parent, Teachers and Children's Series: Transportability to Portugal of Early Intervention Programs for Preventing Conduct Problems and Promoting Social and Emotional Competence. *Psychosocial Intervention*, 21(2), 157- 169. <https://doi.org/10.5093/in2012a15>