



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**EFICACIA DE UN PROGRAMA DE
REGULACIÓN EMOCIONAL EN
EDUCACIÓN INFANTIL**

Presentado por: Malena Cuesta de Diego

Tutelado por: Borja Romero González

Soria, junio 2024

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que me han apoyado y guiado a lo largo de la realización de este Trabajo de Fin de Grado.

En primer lugar, quiero agradecer a mi tutor Borja Romero González, por ser mi guía en este proceso, por su paciencia y apoyo.

Agradezco también a mi madre, mi padre, mi tía Ana y a María por el apoyo moral en esta etapa, sin olvidarme de Bárbara por las noches de reflexión compartidas.

A mi familia especialmente a mi hermano y a mi abuela por su apoyo incondicional, por su fuerza y por creer en mí en todo este proceso.

Finalmente, agradecer a la Universidad de Valladolid del Campus de Soria, por hacer posible mi sueño.

Malena Cuesta de Diego

RESUMEN

El presente trabajo, se enfoca en la importancia de trabajar la inteligencia emocional en educación infantil probando la eficacia de un programa de regulación emocional en esta etapa. A través de una revisión teórica, se examinan los conceptos de inteligencia, inteligencia emocional y se abordan sus modelos. Además, se destaca el desarrollo emocional de los niños de 0 a 6 años, los beneficios de la inteligencia emocional y su inclusión en la educación a través de la LOMLOE.

El trabajo se centra en la puesta en práctica de un programa con un total de 22 participantes de entre 4 y 5 años para evaluar la regulación emocional en un aula de educación infantil. El programa consta de 5 actividades repartidas en 2 sesiones. La clase se divide en dos grupos, uno experimental formado por 14 niños de los cuales 2 se excluyen por no completar las dos sesiones, y otro grupo control con los 8 restantes. A todos ellos se les evalúa con una escala de regulación emocional antes y después de realizar el programa para observar si ha habido cambios significativos en alguno de los dos grupos.

Contrastando los niveles de regulación emocional de las dos escalas en los dos grupos, se han elaborado unos gráficos para interpretar los resultados de forma visual. Los gráficos muestran que no hay prácticamente diferencias entre cómo regulan las emociones los niños de un grupo y otro.

Se puede concluir entonces, que para mejorar la regulación emocional hace falta un trabajo continuado y no con dos sesiones puntuales en el aula.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia, inteligencia emocional, regulación emocional, desarrollo emocional, autorregulación emocional.

ABSTRACT

This paper focuses on the importance of working on emotional intelligence in early childhood education by testing the effectiveness of an emotional regulation program at this stage. Through a theoretical review, the concepts of intelligence, emotional intelligence and their models are examined. In addition, the emotional development of children from 0 to 6 years old, the benefits of emotional intelligence and its inclusion in education through the LOMLOE are highlighted.

The work focuses on the implementation of a program with a total of 22 participants between 4 and 5 years of age to evaluate emotional regulation in an early childhood education classroom. The program consists of 5 activities spread over 2 sessions. The class is divided into two groups, an experimental group formed by 14 children of which 2 are excluded for not completing the 2 sessions, and another control group with the remaining 8. All of them are evaluated with an emotional regulation scale before and after the program to see if there have been significant changes in any of the two groups.

Contrasting the levels of emotional regulation of the two scales in the two groups, graphs have been prepared to interpret the results visually. The graphs show that there are practically no differences between how the children of one group and the other regulate their emotions.

It can be concluded, then, that to improve emotional regulation, continuous work is needed and not just two specific sessions in the classroom.

KEYWORDS

Intelligence, emotional intelligence, emotional regulation, emotional development, emotional self-regulation.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	4
Inteligencia	4
Inteligencia emocional	5
Modelos teóricos de la Inteligencia Emocional	8
Desarrollo emocional en los niños de 0 a 6 años	9
Beneficios de la inteligencia emocional	11
La educación emocional en la LOMLOE	12
Programas para mejorar la Autorregulación Emocional en la infancia	13
OBJETIVOS	15
METODOLOGÍA	16
Participantes	16
Instrumento	16
Procedimiento	17
Análisis de datos	20
RESULTADOS	20
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	22
REFERENCIAS	24

Nota de la autora

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumido por la Universidad, todas las denominaciones que en este Trabajo Fin de Grado se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha dado gran importancia a la inteligencia emocional y a la repercusión que tendría en el aula trabajarla, especialmente en la etapa de educación infantil. Aunque el concepto de inteligencia emocional fue introducido por Peter Salovey y John Mayer, fue Daniel Goleman quien lo desarrolló.

La inteligencia emocional se refiere a la capacidad de identificar, comprender y manejar las propias emociones, así como reconocer y empatizar con las emociones de los demás. La etapa de educación infantil, es un periodo crucial para el correcto desarrollo de la inteligencia emocional. Es en esta etapa cuando los niños empiezan a experimentar una variedad más amplia de emociones y a interactuar de manera más compleja tanto con sus iguales como con los adultos. El desarrollo temprano de la inteligencia emocional es de especial importancia, ya que, establece los cimientos del bienestar emocional, el logro académico y las relaciones interpersonales sólidas (Benítez y Fernández, 2010).

Los niños que desarrollan una inteligencia emocional elevada suelen tener relaciones sociales más fuertes, un rendimiento académico más alto y menos problemas de comportamiento (Goleman, 1995).

Teniendo en cuenta que cada vez son más los conflictos de convivencia en los colegios y en la familia y considerando los beneficios que puede aportar el trabajo emocional en el aula, he decidido centrar mi Trabajo de Fin de Grado en este tema. El trabajo está dividido en tres grandes bloques: el primero es básicamente teorías sobre la inteligencia y autorregulación emocional. En el segundo, hago una intervención con alumnos y alumnas de segundo curso de educación infantil y en el tercero explico con gráficos los resultados y conclusiones de esta intervención.

El objetivo que pretendo conseguir es dar a conocer la importancia de trabajar las emociones y las herramientas para su gestión , con niños de educación infantil.

Por último, con este trabajo se adquieren las siguientes competencias generales y específicas recogidas en el Grado Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid:

COMPETENCIAS GENERALES

- Poseer y comprender conocimientos en áreas de estudio de la educación.
- Aplicar conocimientos a los trabajos o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que se demuestran por medio de la defensa de argumentos y la resolución de problemas
- Tener la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales.
- Poder transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

- Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo de 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.
- Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos de 0-3 y 3-6.
- Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de los conflictos.
- Capacidad para comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.
- Capacidad para dominar las técnicas de observación y registro.
- Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.
- Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Inteligencia

El origen del concepto de inteligencia apareció unido a la necesidad de medir la capacidad de adaptación de los individuos y su eficiencia laboral. Binet (1911) fue uno de los primeros en definir este concepto como la “medida empleada para ubicar estadísticamente a los individuos con respecto a una población normativa” (p. 2).

Binet y Simon (1905) publicaron “*La escala de medida de la Inteligencia*” cuya finalidad era discernir entre las personas que precisaban una escolarización especial, las que no la necesitaban y aquellas menos dotadas intelectualmente. Más tarde, Binet (1908) modificó su escala e introdujo el término de edad mental. Este término servía para comprobar si un niño de determinada edad tenía un intelecto acorde a su edad cronológica.

En la prueba, si un niño obtenía una edad mental inferior a su edad real, se le consideraba como un niño con retraso mental; pero por otro lado, si obtenía una puntuación mayor, se le consideraba que tenía un intelecto superior a la media. Posteriormente, William Stern (1911), añadió el concepto de cociente intelectual para determinar el nivel de inteligencia de un individuo, siendo este el resultante de dividir la edad mental por cien entre la edad cronológica, ambas edades expresadas en meses. (William Stern, 1911, como se citó en López, 2013).

El concepto de inteligencia fue evolucionando y Thorndike (1920) fue pionero en diferenciar los tipos de inteligencia, separando así la inteligencia social de otras formas de inteligencia. Para Thorndike existen tres tipos de inteligencia: la inteligencia mecánica, la inteligencia abstracta y la inteligencia social. Según Thorndike (1920) la inteligencia mecánica es la capacidad de manejar y entender objetos y herramientas; la inteligencia abstracta la define como la habilidad para trabajar con palabras y símbolos; y la inteligencia social la ve como la capacidad de comportarse adecuadamente con las relaciones interpersonales. Thorndike (1921) define la inteligencia como: “ el poder de dar buenas respuestas desde el punto de vista de la verdad o el hecho” (p.10). Más adelante, Thorndike (1926) afirma que la inteligencia se basa únicamente en el número de conexiones neuronales que creamos.

Gardner (1983) expuso la teoría de las siete inteligencias múltiples: la lingüística, la lógico-matemática, la espacial, la musical, la cinético-corporal, la

intrapersonal y la interpersonal. Para él, la inteligencia emocional está condicionada por una de estas inteligencias o por el conjunto de las mismas. Más tarde, Gardner en 1999, reformula su definición de inteligencia diciendo que ésta es un potencial biopsicológico para procesar información que puede ser activado en un contexto cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura; además, reconoce la existencia de otros tipos de inteligencia: Inteligencia naturalista, Inteligencia espiritual, Inteligencia existencial, Inteligencia espacial e Inteligencia moral. (Gardner, 1999, como se citó en Armstrong, 2017).

Inteligencia emocional

Aunque el concepto de inteligencia emocional ha nacido hace relativamente poco con Salovey y Mayer en 1990, un siglo antes de esta fecha, Charles Darwin (1872) ya hablaba de las emociones y cómo estas se manifestaban en las expresiones faciales, tanto de humanos como de animales. Según él, las emociones eran necesarias para la supervivencia humana puesto que están diseñadas para impulsar acciones adaptativas ante situaciones de peligro.

Estas ideas de Darwin sobre las expresiones faciales, fueron estudiadas y desarrolladas posteriormente por Ekman (1972) quien identificó seis emociones fundamentales; felicidad, tristeza, enojo, sorpresa, miedo y disgusto, cada una de ellas asociada con expresiones faciales específicas. Ekman defendía la necesidad de desarrollar la alfabetización emocional, destacando la importancia de comprender y reconocer las expresiones emocionales como una habilidad esencial para la vida.

Howard Gardner (1983) publicó su idea sobre la existencia de varios tipos de inteligencia, pero en ella no hablaba de la inteligencia emocional como tal; sino sobre la inteligencia inter e intrapersonal como referencia a aquellas habilidades que te permiten vivir en sociedad y tener un comportamiento adecuado.

A pesar de que Salovey y Mayer ya en el año 1990 hablaban de inteligencia emocional, fue Daniel Goleman quien, años más tarde, desarrolló en profundidad la inteligencia emocional. He aquí las definiciones de la inteligencia emocional para cada uno de ellos:

La inteligencia emocional “consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (Salovey y Mayer, 1990, p. 6).

La inteligencia emocional es la “capacidad de reconocer nuestros sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (Goleman, 1998, p.1). Según él, la inteligencia emocional debería, además, trabajarse desde la escuela para tener una buena adaptación a ésta, y luego a lo largo de la vida para poder alcanzar el bienestar personal.

Goleman (1996) identificó varios elementos de la inteligencia emocional:

- Autoconocimiento emocional: capacidad de conocer las emociones de uno mismo y saber cómo influyen en nuestro estado de ánimo.
- Automotivación: capacidad de focalizar las emociones en las metas a alcanzar en vez de en los obstáculos o problemas del camino.
- Empatía: entender los sentimientos de las personas gracias a sus gestos y expresiones.
- Habilidades sociales: hace referencia a las relaciones interpersonales que son imprescindibles tanto para nuestro crecimiento personal como profesional. Esta habilidad es la base de los componentes anteriores, pues sin ella, los demás aspectos no se sostendrían.
- Autorregulación emocional: habilidad para controlar los sentimientos en diversas situaciones, pensando antes de actuar y controlando los impulsos.

A continuación, se exponen otras definiciones sobre el concepto de inteligencia emocional que se han ido recogiendo a lo largo de los años.

Mercado (2000) define la inteligencia emocional como el conjunto de valores, necesidades emocionales e impulsos por los cuales cada individuo basa toda su conducta. Más tarde, Gómez, et al. (2000) añade a esa definición una lista con los principios fundamentales, que, según él, las personas deben tener para alcanzar una inteligencia emocional apropiada. Dichos principios son: autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía, habilidades sociales, asertividad, proactividad, y creatividad. (Gómez, et al., 2000, como se citó en García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

Siguiendo con las definiciones, Mayer (2006) considera la inteligencia emocional como una variable de la personalidad que describe la capacidad de percibir, entender y gestionar información emocional propia y ajena. Una década después,

Arrabal (2018) afirma que la inteligencia emocional es la capacidad de la aceptación y la gestión consciente de las emociones teniendo en cuenta la importancia que tienen en todas las decisiones y pasos que damos durante nuestra vida, aunque no seamos conscientes de ello.

Cabello (2011) dijo que la inteligencia emocional, busca encontrar un equilibrio entre comprender nuestras emociones, entender su origen y aprender a manejarlas de manera constructiva. Se trata de integrar la razón y la emoción para poder gestionar nuestros sentimientos de manera más efectiva. El objetivo no es evitar emociones negativas, sino aceptarlas y desarrollar habilidades para encontrar soluciones.

Una de las últimas definiciones de inteligencia emocional que se han recogido es la de Puertas-Molero et al. (2020, p. 1) que dice que la inteligencia emocional no es, sino “un factor clave que repercute en el bienestar social y mental de los alumnos, lo que les facilita a comprender su entorno y a tomar decisiones acertadas ante las diversas situaciones conflictivas que surgen diariamente”.

Se aprende a regular el comportamiento, pasando de una regulación externa controlada a una regulación interna que se distingue por la autonomía, la independencia y el desarrollo de mecanismos de control y competencia emocional (Ato, et al., 2004). Varios autores hablan de la autorregulación, entre ellos, se encuentran:

Bonano (2001) que explica un modelo de autorregulación emocional que se centra en el control, anticipación y exploración del equilibrio emocional. El equilibrio emocional está definido por las respuestas emocionales dadas en una frecuencia, intensidad y duración adecuadas a los estímulos recibidos. (Bonano, 2001, como se citó en Madrid, s. f.).

En relación con esto, Vallés y Vallés (2003) afirman que las emociones tienen tres niveles de expresión (conductual, cognitivo y psicofisiológico) y que la autorregulación emocional es un sistema de control que supervisa que nuestra experiencia emocional se ajuste a nuestra meta de referencia. La autorregulación emocional es fundamental dentro del aula, pues saber identificar y gestionar las emociones tiene sus beneficios: el alumnado tiene una mayor motivación para aprender, aumenta su curiosidad y mejora su intuición. Todo estos cambios hacen que el alumnado sea más eficaz cognitivamente lo que ayudará a alcanzar el éxito personal y profesional. (Vallés y Vallés, 2003, como se citó en Madrid, s. f.).

Akmal y Mohd (2014) concluyen en su estudio que un buen control emocional es clave ante situaciones de gran estrés; sólo sabiendo gestionar bien nuestras emociones ante tales situaciones, podremos salir airosos de éstas. Por eso, es desde la infancia, cuando se ha de trabajar el aprendizaje de la autorregulación emocional, creando así personas con estabilidad emocional y que sepan dar respuesta ante las diversas situaciones manteniendo la calma, teniendo paciencia y pensando racionalmente.

Modelos teóricos de la Inteligencia Emocional

En los últimos cien años, han sido varias las aportaciones a las teorías de desarrollo de la inteligencia. Pero, sin embargo, en la década de los noventa fue cuando los investigadores decidieron enfocarse en las emociones como indicadores principales de la inteligencia humana. Junto con la definición de inteligencia emocional, han surgido diferentes modelos teóricos sobre ésta. A continuación, se van a explicar los modelos de Goleman, Salovey y Mayer y de Bar-On.

Daniel Goleman (1995, 1998) para alcanzar el éxito profesional y personal es más importante tener inteligencia emocional que cociente intelectual. Según Goleman, para alcanzar el éxito profesional y personal se deben alcanzar antes estas competencias:

- Conciencia de uno mismo: capacidad de reconocer los propios estados internos, recursos e instituciones.
- Autorregulación: habilidad para controlar nuestros impulsos y emociones.
- Motivación: capacidad para dirigir las emociones hacia el logro de objetivos.

Goleman (1998) afirma que, aunque los conocimientos, la experiencia y el cociente intelectual son importantes, son las competencias emocionales las que realmente determinan el éxito. Según él, el éxito en la vida depende en gran parte de la inteligencia emocional y sostiene que ésta puede desarrollarse desde la niñez hasta la vejez.

Mayer (s. f.) habla de que la alta inteligencia emocional está relacionada directamente con un mejor comportamiento social, mientras que una inteligencia emocional más pobre acarrea consigo problemas de comportamiento. Salovey y Mayer (2000) propusieron un modelo sobre la inteligencia emocional en el que incluyeron la empatía como uno de los componentes. Dicho modelo constaba de varios componentes a modo de habilidades personales, mejoradas continuamente en base a la práctica. Entre

los componentes se encuentran: la percepción emocional, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión emocional, la dirección emocional y la regulación reflexiva de las emociones. (Salovey y Mayer, 2000, como se citó en García-Ferández y Giménez.Mas, 2010)

Bar-On (2000) toma como referencia el trabajo de Salovey y Mayer (1990) para entender el concepto de inteligencia emocional como el conjunto de saberes y capacidades emocionales y sociales que actúan en la habilidad humana de enfrentarse a las demandas del entorno. Éste, realizó un modelo sobre la inteligencia emocional llamado “*Modelo multifactorial*” formado por varios componentes que pueden modificar la inteligencia emocional. Dichos componentes son: intrapersonal, interpersonal, estado de ánimo general, adaptabilidad, y manejo del estrés. El componente intrapersonal abarca la comprensión de uno mismo, la asertividad, el autoconcepto, la autorrealización y la independencia; mientras que el componente interpersonal se dedica a la empatía, la responsabilidad social y las relaciones interpersonales. Dentro del componente de adaptabilidad se presentan las habilidades de resolución de problemas, flexibilidad y la capacidad para conocer la relación entre lo que creemos que nos pasa y lo que verdaderamente nos pasa. El siguiente componente que nombró Bar-On fue el manejo del estrés, a través de la tolerancia al estrés y el control de los impulsos. El último componente nombrado fue el estado de ánimo general, que incluía la felicidad y el optimismo de las personas.

Desarrollo emocional en los niños de 0 a 6 años

Antes de hablar del desarrollo emocional, habría que definir qué es una emoción.

Se pueden describir las emociones como respuestas tanto psíquicas como físicas a los estímulos recibidos tanto internos como del entorno. Estas respuestas o reacciones, van a generar cambios en la expresión facial y corporal entre otros, generando, distintas sensaciones: agradables, desagradables, placenteras... (Benítez y Fernández, 2010)

Según Cortés y Cantón (2007) las emociones vienen dadas por la interpretación personal que se hace ante un determinado suceso, no por el suceso en sí, podremos resolver que la intensidad de la emoción tampoco es la misma ya que depende de la importancia que el individuo le de al estímulo en ese momento. Así, un mismo estímulo no provoca la misma emoción en dos individuos diferentes, como tampoco en el mismo

individuo según el momento en que ocurra o cómo éste se encuentre. (Cortés y Cantón, 2007, como se citó en Benítez y Fernández, 2010).

Hay que tener en cuenta además las diversas funciones que desempeñan las emociones: adaptación-supervivencia, comunicación y regulación. La primera función, adaptación-supervivencia es muy evidente en los primeros meses de vida, donde las expresiones emocionales del niño sirven para comunicar sus necesidades y deseos. Cuando el bebé aún no ha adquirido el lenguaje, la expresión de sus emociones va a ser la única forma de interactuar con los demás, es la primera manifestación de comunicación. Es aquí donde van a surgir las primeras relaciones del niño con su educador y las que van a provocar un vínculo afectivo entre ambos (Benítez y Fernández, 2010).

El llanto y la sonrisa van a ser las primeras formas de comunicación que el bebé va a tener con el cuidador. Es a través del llanto como el bebé dará a conocer al adulto sus necesidades básicas como el hambre, la incomodidad, el enfado y el dolor. La sonrisa, en cambio, en los primeros meses de vida es una "sonrisa reflexiva", es decir, espontánea sin necesidad de estímulos externos. La segunda función de las emociones se enfoca en comunicar y transmitir de manera efectiva el estado emocional del individuo en un momento dado. Es entre los 8 y 12 meses cuando aparece la "sonrisa social" como respuesta a estímulos externos y al reconocimiento del rostro del cuidador (Benítez y Fernández, 2010).

La tercera función está asociada con el manejo y el control de la conducta personal, lo que facilita la creación y mantenimiento de interacciones favorables y constructivas.

Se expondrá a continuación, cómo es la evolución del desarrollo emocional a lo largo de los primeros años de vida. Como se ha comentado anteriormente, el comportamiento del niño en los primeros meses se rige por la necesidad de supervivencia y adaptación a su entorno. Gradualmente, comienza a interactuar con los diferentes elementos que lo rodean. Durante los seis primeros meses, el niño empieza a expresar emociones que derivan de sus propias experiencias. Estas son conocidas como emociones básicas, tales como alegría, tristeza, miedo, enfado, interés, sorpresa y asco. Las primeras sensaciones de miedo aparecen alrededor de los seis o siete meses, coincidiendo con la fase de apego definido, cuando los niños empiezan a temer a los extraños y rechazan elementos desconocidos. Otro miedo común en esta etapa es el

miedo a la separación de los cuidadores, que se manifiesta con el llanto. Esta reacción se observa claramente al inicio del curso escolar en las guarderías (Benítez y Fernández, 2010).

A medida que los bebés crecen, no solo expresan emociones, sino que también comienzan a reconocer las emociones en los demás, atendiendo a los gestos de éstos, su tono de voz... Esto no sucede hasta que el bebé es capaz de verse como un ser separado de los demás. Este proceso es conocido como referencia social y se perfecciona hacia el segundo año de vida con la aparición de las emociones secundarias o autoconscientes. Estas emociones secundarias son: la empatía, envidia, timidez, vergüenza, culpabilidad y orgullo, que requieren de conciencia y autoconciencia para manifestarse, por eso, no aparecen antes de esta edad. Coinciden también con el desarrollo del lenguaje, permitiendo una comunicación más efectiva (Craig y Baucum, 2001). Por esto, estas emociones secundarias desempeñan un papel social crucial, ya que el sujeto, además de considerar su propio estado emocional, ha de tener en cuenta el de los demás.

Entre los dos y cuatro años, el niño puede hablar sobre emociones propias y ajenas, identificar causas y consecuencias emocionales y relacionar determinados acontecimientos con las emociones que les provocan. Esto es posible, porque a esta edad el niño ya ha adquirido el lenguaje necesario para ello.

Más adelante, entre los cuatro y cinco años, los niños mejoran en la reflexión y comprensión emocional, tienen una mayor conciencia y esto favorece el control emocional (Benítez y Fernández, 2010).

Beneficios de la inteligencia emocional

Fomentar la inteligencia emocional tiene numerosos beneficios.

Trabajar la Inteligencia Emocional, puede ayudar a motivar los equipos, mejorar la comunicación, reducir los conflictos interpersonales (Goleman, 1995).

Por otra parte, Cabrera et al. (2016) comenta que las habilidades emocionales son importantes en el proceso de socialización de los jóvenes.

Aguaded y Valencia (2017) afirma que es fundamental disponer de un equilibrio entre la inteligencia emocional para disponer de mayores garantías de éxito en el desempeño social y personal. También, afirma que mediante una gestión adecuada de las emociones, se potenciará la facilidad de relacionarse consigo mismo y con el resto, dotando al niño desde muy pequeño de herramientas para afrontar la vida.

Pulido y Herrera (2017) hablan de la importancia que tienen las emociones y su gestión para mejorar el rendimiento académico. La inteligencia emocional, está proporcionalmente relacionada con el rendimiento académico. Para ellos, cuanto más se potencia la inteligencia emocional, más fácil es adquirir nuevos conocimientos. Comentan que es difícil precisar qué tanto por ciento del éxito tiene que ver con el ámbito de las emociones. El desarrollo de todos los componentes emocionales, es beneficioso para la convivencia entre iguales en la etapa infantojuvenil.

Por otro lado, Paavola (2017) dijo que el desarrollo de la inteligencia emocional en la niñez es un aspecto fundamental en su crecimiento, pues será la base de su autoestima y marcará el camino para desarrollar una persona socialmente estable. Además de esto, las personas con mejor manejo y conciencia emocional tienen mayor éxito tanto a nivel académico como en las relaciones interpersonales; pues disminuye el comportamiento antisocial y agresividad gracias al control de las emociones. Resalta que los niveles de inteligencia emocional afectan a las relaciones interpersonales, a la felicidad individual, al éxito profesional, al sentimiento de realización e incluso al nivel de coeficiente intelectual.

La educación emocional en la LOMLOE

Los docentes no tienen como fin únicamente transmitir conocimientos; sino que también deben trabajar los aspectos personales y sociales de los alumnos, desarrollando un entorno comunicativo entre alumnos y docente. En este entorno no solo se transmitirán conocimientos, también se trabajarán la empatía, la autoaceptación, el autocontrol, la resolución de problemas, las diferentes normas sociales y las relaciones interpersonales, así nos lo hace saber el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Este decreto habla de la importancia de la educación emocional, y la menciona tanto en los fines, objetivos, competencias, saberes básicos como criterios de evaluación.

Son muchas las investigaciones sobre la importancia que la inteligencia emocional tiene en el rendimiento académico del alumnado (Brackett et al., 2004; Cadman y Brewer, 2001; Durlak, et al. 2011; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fredrickson, 2001; Jennings y Greenberg, 2009; Marín, et al., 2006; Prieto, et al., 2008).

Aún siendo esto así, el profesorado no está formado para llevar a cabo estas competencias con su alumnado en el aula. Aunque en los planes de estudio,

implícitamente se tratan los temas sobre inteligencia emocional, su presencia explícita es casi nula (Fernández-Berrocal, et al. 2008). Ni siquiera los formadores de los educadores tienen suficiente formación. A la educación del siglo XXI le falta interés por fomentar los aspectos socio-emocionales que ofrezcan competencias más útiles (Punset, 2010).

Aunque alumnado y profesorado pasan muchas horas al día en el mismo aula, la mayoría de las veces no se conocen entre sí. El alumnado aprende a leer, escribir, resolver problemas matemáticos, a investigar sobre un determinado acontecimiento, pero desconocen cómo dar respuesta a problemas emocionales y cómo afrontar los fracasos, los errores, los problemas emocionales...(Cury, 2010).

Programas para mejorar la Autorregulación Emocional en la infancia

Durante la infancia, los programas diseñados para mejorar la Autorregulación Emocional pueden tener un impacto significativo y duradero en el bienestar general del niño. En este apartado, se exponen diversos programas implementados para fortalecer la autorregulación emocional en los niños, destacando sus métodos, objetivos y duración. Algunos programas que existen para fomentar la Autorregulación Emocional en la infancia son los siguientes:

Agirrezabala y Etxeberria (2008) plantearon en su programa sobre la inteligencia emocional una guía práctica que orientaba a la comunidad educativa de 3 a 20 años, a la adquisición de diversos componentes relacionados con la inteligencia emocional, con el fin de lograr desarrollar la inteligencia emocional. Dichos componentes son:

- Un bienestar personal óptimo
- Lograr que el individuo se comprometa, sea responsable y coopere en sociedad
- Conseguir una calidad de vida óptima, tanto en el aspecto físico como emocional.
- Conseguir una mayor felicidad que las generaciones precedentes
- Lograr alcanzar los objetivos y metas que cada individuo se propone.

Con dicho programa, se espera conseguir; un incremento de las habilidades sociales y de las relaciones interpersonales, mejora de la autoestima, disminución de la violencia y agresiones, reducción de conductas antisociales, disminuir el número de

expulsiones escolares, mejora del rendimiento académico, reducir el consumo de drogas, mejorar la adaptación en el ámbito escolar, social y familiar, disminución de la tristeza y síntomas depresivos, reducción de la ansiedad y el estrés y la disminución de los trastornos alimentarios.

El programa está dividido en cinco bloques, cada uno de ellos con cinco sesiones: el primero de ellos con actividades relacionadas con la conciencia emocional, el segundo con la regulación emocional, el tercero con la autonomía emocional, el cuatro con habilidades sociales y por último, el quinto con las habilidades de la vida y bienestar.

Por otro lado, Bradley et al. (2009) llevaron a cabo el programa *Early HeartSmarts* (EHS) desarrollado por el Instituto de HeartMath, creado para favorecer la autorregulación emocional y el crecimiento psicosocial en niños de 3 a 6 años, preparando así a educadores para guiar a estos niños/as y conseguir el desarrollo emocional, social y cognitivo. En él, se aprendió:

- Conceptos sobre el corazón y la conexión de este con las emociones.
- Identificar las cinco emociones básicas (feliz, triste, asustada, enojada, pacífica).
- Experimentar diferentes formas de crear emociones positivas.
- Herramientas simples para la autorregulación emocional y mayor autocontrol.
- Técnicas sencillas de resolución de problemas y habilidades sociales con sus compañeros

El programa tiene como principal objetivo que los niños adquieran habilidades y conocimientos que les ayuden en su desarrollo social y emocional. Existen técnicas que ayudan a los niños a controlar sus emociones.

El programa está enfocado en niños de edades comprendidas entre los 3 y 6 años, principalmente de etnias minoritarias o que vengan de zonas con un menor desarrollo social y económico. Los maestros, están capacitados para guiar en el aprendizaje de las principales competencias sociales y emocionales de los niños.

Las principales áreas del programa son: reconocer y comprender los estados emocionales y disponer de técnicas para un autocontrol emocional, una mejor habilidad social, resolución de conflictos entre compañeros con el apoyo de canciones, imágenes, etc, que favorezcan el aprendizaje de ideas y habilidades que se consideren fundamentales para los niños.

El programa se lleva a cabo a través de actividades interactivas y educativas que buscan crear un ambiente de aprendizaje positivo y de apoyo emocional para los niños en edad preescolar.

Por último, otro programa a destacar es el RULER (Blog humans, 2024). Este método, trabaja las siguientes habilidades:

- Identificar las propias emociones y las de los demás.
- Entender las causas y efectos de las emociones.
- Clasificar las emociones utilizando un vocabulario específico.
- Expresar las emociones conforme a las normas culturales y el contexto social.
- Gestionar las emociones con estrategias efectivas.

El método RULER pretende enseñar que todas las emociones son válidas y propias del ser humano, establecer un lenguaje común para organizar y expresar las emociones, que el alumno pueda expresar lo que siente y promover la empatía.

Para conseguir eso, el método RULER usa diferentes herramientas:

- Charter: los alumnos deciden qué emociones les gustaría sentir y cómo pueden ayudar al resto a experimentar esos sentimientos.
- Medidor emocional: es un gráfico con cuatro cuadrantes en el que las emociones se miden en función de dos variables; si es o no agradable y en función de la energía.
- Meta-moment: herramienta de reflexión para calmarse y recuperar el control ante sentimientos destructivos.
- The blue print: promueve la empatía y comprensión ante conflictos, analizando la situación desde el punto de vista de otros afectados en lugar de centrarse en el problema.

Castillo et al. (2013), han demostrado que dicho programa es eficaz con muestras españolas.

OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es analizar la eficacia de un programa de regulación emocional en niños de 4 años.

Por otro lado, los objetivos específicos son: comparar los niveles de regulación emocional tras la intervención entre el grupo control y grupo experimental y, comparar los niveles la de Regulación Emocional y los de Labilidad/Negatividad Emocional en las dos escalas.

METODOLOGÍA

Participantes

El programa se llevó a cabo en un colegio público de la provincia de Soria. El programa se realizó con un total de 22 participantes, de los cuales 9 son niñas (40,9%) y 13 son niños (59,1%) con edades comprendidas entre 4 años (77,3%) y 5 años (22,7%). De los 22 participantes 14 formaron el grupo experimental, aunque 2 de ellos se excluyeron de la investigación por no completar las dos sesiones, y, los 8 restantes formaron el grupo control.

Se definió el criterio de inclusión con niños y niñas nacidos en España y con una edad comprendida entre 4 y 5 años.

Por otra parte, si no se completaran las 2 sesiones del programa, se consideraría como criterio de exclusión.

Instrumento

Uno de los métodos más populares y más utilizados para recopilar informes sobre la regulación emocional en niños de edad preescolar y escolar es la Lista de Verificación de Regulación de las Emociones (ERC) de Shields y Cicchetti (1997). (Shields y Cicchetti, 1997, como se citó en Lucas-Molina, et al. 2022).

El objetivo principal de este instrumento es evaluar cómo los niños manejan sus emociones y la influencia que tienen en su interacción con los demás y su entorno.

La Lista de Verificación de Regulación de las Emociones consta de 24 ítems clasificados en dos escalas diferentes:

- La escala de Regulación de las emociones (ER): tiene como objetivo medir la empatía de los niños, la capacidad de reconocer sus emociones, y las expresiones emocionales constructivas de los demás.

- La escala de Labilidad/Negatividad Emocional (LN): evalúa la inflexibilidad, los efectos negativos producidos, la labilidad del estado de ánimo del niño y la desregularización emocional.

Es una herramienta efectiva y válida para poder evaluar en los niños su regulación emocional, además proporcionará una información útil para intervenciones y estudios sobre el desarrollo emocional de los niños.

Procedimiento

Se puso en práctica el programa Agirrezabala y Etxebarria (2008), que anteriormente, ya se había realizado con otros infantes. Con el fin de saber los cambios entre los niños antes y después de realizar las actividades, se realizó la escala de regulación emocional de Shields & Cicchetti, completando un cuestionario previo a las actividades el día 2 de abril y otro posterior a las actividades el día 24 de mayo. Las actividades se realizaron con 16 de los 22 niños que había en el aula. El objetivo era evaluar el impacto del programa en dichos niños y así compararlo con los niños que no realizaron las actividades. El proceso constó de 5 actividades:

Primera actividad: (19 de abril, 10 a 10:20h de la mañana) llamada: "Lo siento así" en la que se pintó a los niños una cara contenta de color verde en la mano derecha, que significaba que lo que se les mostraba les gustaba y una cara triste roja en la mano izquierda para lo contrario. Para llevar a cabo dicha actividad se eligieron cuatro grupos de fotografía: ropa, juegos, comidas y otras de diferentes temas. De cada grupo, se les iba mostrando diferentes fotografías. Pongamos un ejemplo: se les mostraban las fotografías de las ropas y los niños levantaban la mano correspondiente para mostrar si les gustaban o por el contrario no, es decir verde para mostrar si les gustaban y rojo para lo opuesto. Esta actividad se llevó a cabo con un par de rotuladores (verde y rojo) y la pizarra digital interactiva (PDI) para proyectar las imágenes ya mencionadas. Durante la sesión se comprobó que era complicado que todos los niños levantasen la mano, así que conforme fue progresando la actividad, se optó por hacer una pequeña modificación y se les indicó que sólo levantasen la mano a los que no les gustaba la imagen y así fue más sencillo a lo hora de anotar los resultados. Los objetivos de esta actividad son: identificar los gustos y deseos individuales, reconocer y expresar la intensidad de las emociones básicas y evaluar los aspectos positivos y negativos de las emociones.

Segunda actividad: (19 de abril, 10:20 a 10:40h de la mañana) llamada: “¡A ver si lo coges!” Cada niño recibe una gominola, con el objetivo de trabajar el control de los impulsos y enseñarles a esperar. Se les explica que pueden comerse la gominola en ese mismo momento si quieren, pero si esperan y no se la comen hasta que el profesorado vuelva, recibirán otra gominola como premio. El profesorado sale para observar desde fuera la reacción de los niños. El profesorado toma nota de las reacciones de los niños: quienes se comen la gominola de inmediato, quienes logran esperar y cómo se comportan durante la espera. El profesorado regresa al aula y felicita a los niños que esperaron, se entrega una segunda gominola a los que consiguieron esperar y se realiza una charla con los niños sobre cómo se sintieron mientras esperaban. Se deduce que con esta actividad los niños practican la habilidad de controlar sus deseos inmediatos para obtener una recompensa mayor más tarde, aprende que esperar puede tener beneficios y que la paciencia es una virtud importante, se les da también la oportunidad de pensar sobre sus propias emociones y comportamientos durante la espera. Se observa también que esta actividad es divertida y atractiva para los niños porque aprenden sobre el autocontrol y la paciencia, habilidades esenciales para su crecimiento personal y social.

Tercera actividad: (26 de abril, 10:00 a 10:20h de la mañana) llamada: “Ahora sí, ahora no”. Esta actividad consta de cuatro situaciones con el fin de poder realizar con ellas los objetivos expuestos: ayudar a los niños a gestionar la impulsividad, fomentar la reflexión antes de actuar, considerar las emociones de los demás y entender y regular las propias emociones. Para el desarrollo de las actividades se les lee a los niños cuatro situaciones similares y se les pedirá que piensen en lo que habrían hecho ellos en cada caso y si lo que escucharon está bien o no. En la primera situación los niños y niñas saltan desde una altura para ver quien es capaz de dar el salto más alto. Una de las niñas también quiere jugar pero está algo asustada y no se atreve. Los demás niños tienen prisa y alguien la empuja. Se cae, se hace daño y llora. La segunda situación: una niña quiere pantalones cortos y su padre le dicen que se los pondrá por la tarde. A la tarde el tiempo cambia y no se los ponen, ella se enfada llora y grita. La tercera situación: un niño va de viaje con sus padres en dirección a la playa y se escucha una canción que a él le gusta mucho, se quiere quitar el cinturón para bailar y los padres se lo prohíben. Y por último, la cuarta situación: un niño tiene ganas de hacer pis y no se lo dice a su profesora, se aguanta y al final se lo hace encima. Después de discutir cada situación, los niños deben reflexionar sobre la importancia de pensar antes de actuar, considerar

cómo se sienten los demás y cómo nuestras acciones pueden afectarles, y cómo entender y controlar sus propias emociones. Esta actividad ayudará a los niños a desarrollar habilidades emocionales y sociales importantes para su crecimiento y convivencia con los demás.

Cuarta actividad: (26 de abril, 10:20 a 10:40 h de la mañana) llamada: “¿Qué voy a hacer?” Los objetivos de esta actividad son enseñar a los niños a manejar sus emociones de manera positiva, mantener una actitud optimista en situaciones difíciles y saber cómo enfrentar situaciones complicadas. En esta actividad se presentan a los niños diferentes situaciones para que expresen cómo se sienten y qué podrían hacer en cada caso. Las situaciones planteadas incluyen una variedad de escenarios que los niños pueden encontrar en su vida diaria tales como: un niño que se ha caído; una persona que se ha perdido en la calle; a un niño se le ha roto un juguete; a una niña le han dado un regalo; se acerca a un grupo de personas un perro corriendo; ante un grupo de niños y niñas viene un payaso y las reacciones de éstos son diferentes (unos ríen, otros se asustan...); una persona pega a otra.... Se les explica a los niños que van a hablar sobre estas situaciones y se les pregunta cómo se sentirían en cada una de ellas. Cada situación se discutió en detalle. Los niños compartieron sus sentimientos y posibles acciones. Se les animó a pensar en formas positivas de manejar sus emociones, como pedir ayuda, hablar con un adulto o consolar a un amigo. Se destacó la importancia de mantenerse calmados y buscar soluciones pacíficas en situaciones difíciles. Al finalizar la actividad, los niños aprendieron la importancia de reconocer sus emociones y reaccionar de manera positiva y constructiva. La discusión les ayudó a pensar en soluciones pacíficas y a entender cómo pueden enfrentar diferentes situaciones con calma y empatía

Quinta actividad: (26 de abril, 10:40 a 10:55 h de la mañana) llamada: “Aprendo a relajarme”. El objetivo de la actividad es que los niños experimenten y valoren la importancia de la relajación, el fin pretendido es que los niños aprendan a relajarse identificando sensaciones de calma y tranquilidad a través de la práctica guiada. Esta actividad presentó un desafío particular, ya que su éxito dependía de que los niños lograran estar en silencio. La actividad se realizó en el aula, dónde se preparó un ambiente adecuado para la relajación asegurándose de que hubiera suficiente espacio entre ellos para que los niños pudieran estirarse cómodamente. Se explicó a los niños la importancia de la relajación para su bienestar físico y mental. Se les indicó que la

actividad consistía en escuchar sonidos y música. Para dicha finalidad se utilizó un video de *YouTube* llamado “la nube, relajación de yoga” específicamente seleccionado para la relajación infantil. Se animó a los niños a cerrar los ojos y concentrarse en su respiración. Una vez terminada la actividad, se realizó una breve sesión de reflexión donde los niños compartieron sus experiencias. Se les preguntó cómo se habían sentido antes y después de la actividad y si habían logrado relajarse completamente. La actividad fue más complicada de realizar debido a la necesidad de mantener a los niños en completo silencio. Aunque fue un desafío mantener la atención de todos, la mayoría pudo disfrutar del momento.

Análisis de datos

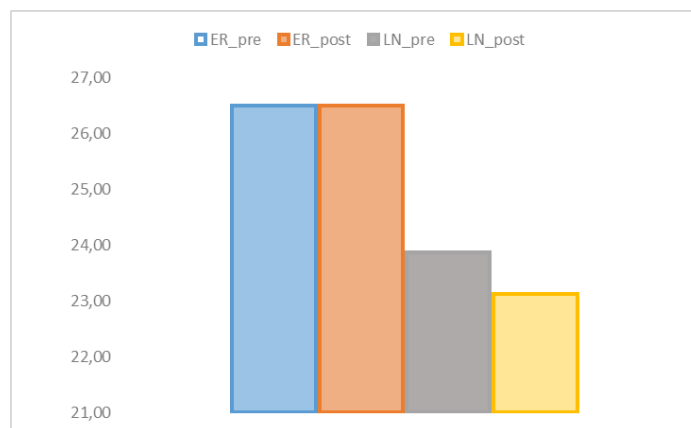
Primero se calcularon dos escalas la de Regulación Emocional y la de Labilidad/Negatividad Emocional en diferentes momentos. Una de ellas previa a las actividades realizadas y otra posterior a las actividades, después se calcularon las medias del grupo control y del grupo experimental para finalmente comparar los datos de los dos momentos.

En el estudio la variable independiente es ser grupo experimental o control y la variable dependiente las medidas de Regulación Emocional y Labilidad/Negatividad Emocional.

RESULTADOS

Figura 1

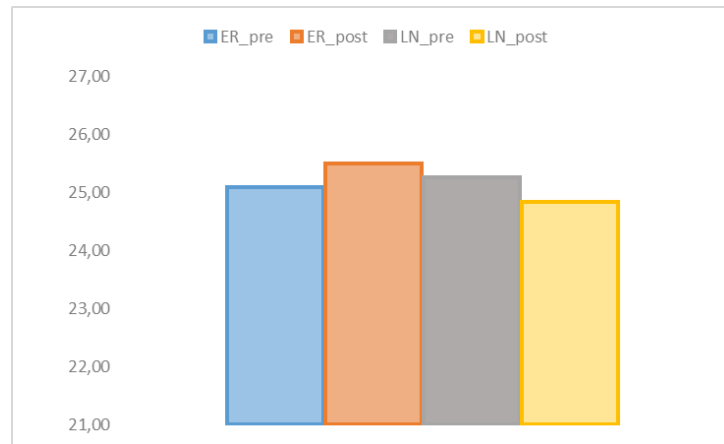
Medidas pre y post en Grupo Control (GC)



El gráfico representa las medias del resultado de las dos escalas previo y posterior a las actividades con el GC. La media del ER pre y post es de 26,50. Por otro lado, la media de LN pre es de 23,87 y la LN post es de 23,12.

Figura 2

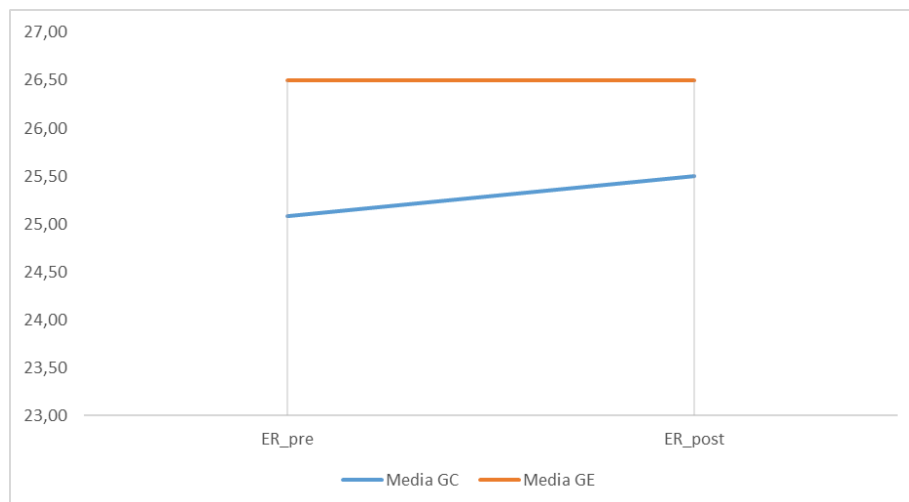
Medidas pre y post en Grupo Experimental (GE)



El gráfico representa las medias del resultado de las dos escalas previo y posterior a las actividades con el GE. La media ER pre es de 25,08 y la de ER post es de 25,50. Mientras que en la escala LN la media pre es de 25,25 y LN post es del 24,83.

Figura 3

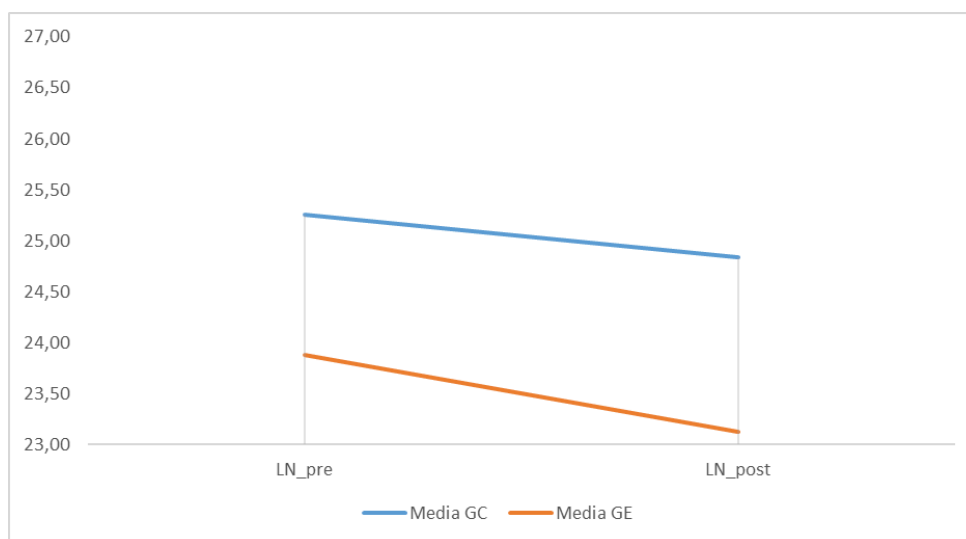
Comparativa ER de la medias del GC y del GE



El gráfico representa la comparativa de la escala ER en los dos grupos.

Figura 4

Comparativa LN medias del GC y del GE



El gráfico representa la comparativa de la escala LN en los dos grupos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de este trabajo es conocer si es eficaz el trabajo de la regulación emocional en un aula de educación infantil.

Como se ha explicado anteriormente se han realizado 5 actividades diferentes con el grupo experimental para evaluar si la realización dichas actividades afectan a la regulación emocional y apreciar si debería ser un trabajo diario en lugar de actividades esporádicas.

Para valorar los resultados se han realizado dos comparativas: la primera comparativa de la escala ER pre y post entre el grupo experimental y el grupo control. La escala ER en el grupo control dio el mismo resultado tanto en el pre como en el post; sin embargo en el grupo experimental el ER aumentó.

La segunda comparativa de la escala LN pre y post entre el grupo experimental y el grupo control. La escala LN ha descendido tanto en un grupo como en el otro, aunque ha descendido más en el grupo control.

Los resultados obtenidos en las dos escalas, y el hecho de que en una de ellas, el resultado haya sido mejor en el grupo control que el experimental, confirma que la

regulación emocional es un proceso con resultados a largo plazo, y que los resultados tras cinco actividades puntuales pueden ser positivos, negativos o neutrales. Este tipo de actividades o entrenamiento con los niños para desarrollar la regulación emocional debería ser planteadas como parte integral del currículo y no como actividades sueltas. Ya Goleman (1998) decía que la inteligencia emocional hay que trabajarla a lo largo de la vida para poder alcanzar el bienestar personal.

Hay que tener en cuenta que este tipo de intervenciones puntuales no merecen la pena si no se trabaja diariamente la regulación de las emociones tanto en el contexto escolar como familiar. Solo así, se podría contrastar el nivel de efectividad de estas escalas en la regulación emocional de una persona. Por eso, es tan importante involucrar a las familias en la comunidad educativa y trabajar conjuntamente durante el proceso, ayudando al niño de esta manera, a prevenir los comportamientos antisociales dándoles herramientas para hacer amigos y tener empatía, a saber tomar decisiones no violentas ante un conflicto, a que sea consciente de las consecuencias tanto positivas como negativas de sus actos. Es así, como un niño evoluciona emocionalmente y puede llegar a conseguir una buena regulación emocional (Caycedo, et al. 2008).

En cuanto a las limitaciones de este estudio, se puede decir que para poder contrastar resultados sobre un programa, se tiene que hacer durante un periodo largo de tiempo. Las familias han de implicarse en este proceso trabajando en casa de forma coordinada con el colegio la regulación emocional.

Se puede concluir con este trabajo de fin de grado, que la inteligencia emocional es una pieza fundamental en la educación infantil que contribuye significativamente al desarrollo integral del niño. Fomentar estas habilidades desde una edad temprana no solo mejora el bienestar emocional y social de los niños, sino que también potencia su rendimiento académico y previene problemas de conducta. Por tanto, es aconsejable que la educación infantil incluya un enfoque intencional y continuo en el desarrollo de la inteligencia emocional para preparar a los niños para una vida llena de éxito y satisfacción personal.

REFERENCIAS

- Agirrezabala, R y Etxeberria, A. (2008). *Inteligencia emocional. Educación infantil 2º ciclo*. Gipuzkoako Foru Aldundia.
- Aguaded, M. C., & Valencia, J. (2017). *Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6164814>
- Akmal, N. A. & Mohd, A. (2014). *Importance of Cultivating Emotional Intelligence in Children*. *sainshumanika.utm.my*.
<https://sainshumanika.utm.my/index.php/sainshumanika/article/view/127>
- Armstrong, T. (2017). *Las inteligencias múltiples en el aula*. https://proassets.planetadelibros.com/usuarios/libros_contenido/arxius/37/36195_INTELIGENCIAS_MULTIPLES_AULA.pdf
- Arrabal, E. M. (2018). *Inteligencia emocional*. Editorial Elearning, SL. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=bp18DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=Mart%C3%ADn,+E.+M.+A.+\(2018\).+Inteligencia+emocional.+Editorial+Elearning,+SL.&ots=RsC2kqfYFn&sig=pyJGME7AV-V2NE8dlgkK3Zek-5E](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=bp18DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=Mart%C3%ADn,+E.+M.+A.+(2018).+Inteligencia+emocional.+Editorial+Elearning,+SL.&ots=RsC2kqfYFn&sig=pyJGME7AV-V2NE8dlgkK3Zek-5E)
- Ato, E. González, C. & Carranza, J. A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 20(1), 69-80. <https://revistas.um.es/analeps/article/view/27581>
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of*

Emotional Intelligence (pp. 363-387). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
[10.4236/psych.2016.73035](https://doi.org/10.4236/psych.2016.73035)

Benitez, J. L., & Fernández, M. (2010). Desarrollo afectivo, emocional y de la personalidad. *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*. (pp.121-138). Ediciones Pirámide.

Binet, A. y Simon, T. (1905) «Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux», *L'Année Psychologique*, 11, pp. 191-244.
<https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=5112719&publisher=FZ2990>

Binet, A. y Simon, T.(1908). «Le développement de l'intelligence chez les enfants», *L'Année Psychologique*, 14, pp. 1-94.
<https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=5112719&publisher=FZ2990>

Binet, A. (1911). *Les idées Modernes sur les enfants*. E. Flammarion,

Blog humans. Txt. (9 abril, 2024). *RULER. Programa de Educación Emocional*. Voca Editorial.
<https://www.vocaeditorial.com/blog/ruler-programa-de-educacion-emocional/#Que-es-RULER>

BOE-A-2022-1654 Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>

Brackett, M. A., Mayer, J. D., y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402 [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00236-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00236-8)

- Bradley, R. T., Atkinson, M., Tomasino, D., Rees, R. A., & Galvin, P. (2009). Facilitating emotional self-regulation in preschool children: efficacy of the early heartsmaths program in promoting social, emotional and cognitive development. Boulder Creek (CA): HeartMath Research Center, Institute of HeartMath. <https://www.ifemdr.fr/wp-content/uploads/2011/10/Bradley-Facilitating-Emotional-Self-Regulation-in-Preschool-Children.pdf>
- Cabello, M. J. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Pedagogía magna*, (11), 178-188. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3629180.pdf>
- Cabrera, V. E., Lizarazo, F. A., & Medina, D. C. (2016). *Necesidades de relaciones sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual en la familia y en la escuela*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585939>
- Cadman, C. y Brewer, J. (2001). Emotional intelligence: a vital prerequisite for recruitment in nursing. *Journal of Nursing Management*, 9(6), 321-324. <https://doi.org/10.1046/j.0966-0429.2001.00261.x>
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2013). *Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the ruler approach to social and emotional learning*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1054847>
- Caycedo, C., Gutiérrez, C., Ascencio, V., & Delgado, Á. P. (2008). Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta

de prevención para niños de 5 a 6 años. 12(2), 157-173.
<http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/sumapsi/article/view/64>

Craig, G., & Baucum, D. (2001). Adolescencia: Desarrollo de la personalidad y socialización. *Desarrollo psicológico*, 375-408.

Cury, A. (2010). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Editorial Planeta.

Darwin, C. (1872). La expresión de las emociones en el hombre y los animales. Argentina: Sociedad de Ediciones Mundiales. Psicosis de base somática. *Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 15(4), 223-267.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Ekman, P. (1972). *Universal and cultural differences in facial expression of emotion*. Nebraska University Press. <https://psycnet.apa.org/record/1973-11154-001>

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (1 noviembre, 2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Palomera, R. (2008). Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context. En A. Valle y J. C. Nuñez (eds.), *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom* (pp.67- 88).

- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist/The American Psychologist*, 56(3), 218-226.
<https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.218>
- García-Fernández, M & Giménez-Mas, S. I. (2010) La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Revista Digital del Centro del Profesorado Cuevas-Olula*.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736408.pdf>
- Gardner, H. (1983). Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples. Fondo de Cultura Económica de México.
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (1998). La práctica de la inteligencia emocional.
<https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
- Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- López, L. (2013). *Los orígenes del concepto de inteligencia II: El nacimiento de la psicometría de la inteligencia*. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/12605>

Lucas-Molina, B., Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., Gorriz-Plumed, A. B., Giménez-García, C., & Sarmiento-Henrique, R. (2022). Spanish validation of the Emotion Regulation Checklist (ERC) in preschool and elementary children: Relationship with emotion knowledge. *Social Development*, 31(3), 513-529. <https://doi.org/10.1111/sode.12585>

Madrid, N. (s. f.). *La autorregulación emocional como elemento central de la inteligencia emocional*. https://robertexto.com/archivo8/autorreg_emocional.htm

Marín, M., Teruel, M. P., y Bueno, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 379-391. <https://www.ansiedadystres.es/sites/default/files/rev/ucm/2006/anyes2006a30.pdf>

Mayer, J. (s. f.). La inteligencia emocional. Una breve Sinopsis. *Revista de Psicología y Educación*. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/4.pdf>

Mayer, J. D. (2006). A new field guide to emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J. . R Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (2nd ed., pp. 3–26). Psychology Press/Erlbaum (UK) Taylor & Francis. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203943397-2/chapter-1-new-field-guide-emotional-intelligence-john-mayer>

Mercado, C. (2000). *Inteligencia emocional en estudiantes Pre - Universitarios*. Tesis para optar el título de licenciado en Psicología. Universidad Nacional Federico Villarreal.

Paavola, L. E. (2017). *The importance of emotional intelligence in early childhood*. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/131619/BA%20Thesis%20of%20Lilla%20Paavola.pdf?sequence>

Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C., y Bermejo, R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 241-260.

https://www.jstor.org/stable/23766138?casa_token=8OphBOh98dMAAAAA:KBLQmbeMKTnXbHcIJrW0g6hXld6Sk-9AD7N_PX1q4ME3VL6myf5YRIofMt d4-TITiwAjEd5nSzJcHr7_3v6vSljWyrx0bK47NL9PmyDyvtv3MgbeGLO

Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>

Pulido, F., & Herrera, F. (2017). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1251-1265. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51712>

Punset, E. (2010). *Viaje a las emociones. Las claves que mueven el mundo: la felicidad, el amor y el poder de la mente.*

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Inteligencia Emocional. *Imaginación, Conocimiento y Personalidad. Basic Book.* https://resources.inei.edu.mx/pdfRecursos/1628798551_Inteligencia%20Emocional.pdf

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1572543024960207360>

Thorndike, E. L. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium--. *Journal of Educational Psychology*, 12(3), 124-127. <https://doi.org/10.1037/h0064596>

Thorndike, E. L. (1926). *The measure of intelligence.* Teachers College, Columbia University.

Universidad de Valladolid (S. f). *Competencias generales y específicas del Grado de Educación Infantil.*