
La verbalización de las emociones en Educación Infantil. Evaluación de un Programa de Conciencia Emocional

Verbalization of Emotions in Pre-school Education. Evaluation of an Emotional Awareness Program

MARÍA DE DAMAS GONZÁLEZ

Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia
mariadedamas@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7737-2425>

MARÍA ÁNGELES GOMARIZ VICENTE

Universidad de Murcia
magovi@um.es
<https://orcid.org/0000-0002-8308-0848>

Resumen: En este artículo se muestran los resultados relativos a la verbalización del alumnado del primer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil (2-3 años), antes y después de la implementación de un Programa de intervención focalizado en la Conciencia Emocional, pilar base de la Educación Emocional. Se ha empleado un diseño cuasi-experimental con dos grupos Pretest-Posttest, con un Grupo Control (GC) y se ha diseñado un instrumento Pretest-Posttest: el Cuestionario de Conciencia Emocional (CCE). Los resultados hallados muestran un aumento significativo de las puntuaciones respecto al nivel de verbalización de la CE del alumnado después de la implementación de un Programa diseñado *ad hoc*.

Palabras clave: Conciencia emocional, Emociones básicas, Educación Infantil, Evaluación.

Abstract: In this article, the results regarding pupils of the first level of preschool education (2-3 years) are shown, before and after the implementation of an Intervention Program focusing on Emotional Awareness (EA), a basic pillar of Emotional Education. A quasi-experimental design is employed with two pretest-posttest groups, together with a control group (CG) and an instrument Pretest-Posttest has been designed: an Emotional Awareness Questionnaire (EAQ). The findings show a significant increase in scores regarding EA verbalization after the implementation of the *ad hoc* designed program.

Keywords: Emotional awareness, Basic emotions, Pre-school Education, Evaluation.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día se otorga una gran relevancia a la Educación Emocional (EE) y se insiste en que debe iniciarse en la infancia temprana, que es cuando existe una mayor probabilidad de que sea efectiva (López-Cassá, 2011). Así, para Bisquerra (2010), la EE es “un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo (...)” (p. 243).

La EE hace referencia al desarrollo de competencias socio-emocionales, importantes para la adaptación personal y social (Garaigordobil, 2018). Pérez-González y Pena (2011) sostienen que la EE es un proceso educativo y preventivo articulado sobre programas cuya finalidad es fomentar las competencias emocionales y/o la inteligencia emocional. Es una forma de educar para la vida cuya finalidad es posibilitar la convivencia y el bienestar del niño; y por ello su presencia está siendo incrementada en programas de Atención Temprana. De hecho, España manifiesta actualmente un vivo interés por la investigación e innovación en la EE (Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro, 2015).

La normativa vigente recoge la necesidad de trabajar las emociones desde la etapa de Educación Infantil (Guil, Mestre, González y Foncubierta, 2011). La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), establece en su artículo 12.2 que la finalidad de la Educación Infantil es “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños” (p. 17167). Existen dos objetivos de etapa relacionados estrechamente con la EE: “d) Desarrollar sus capacidades afectivas” y e) “Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos” (art. 13, LOE; art. 3 RD 630/2006).

Dicha legislación destaca también que en esta etapa se sientan las bases para el desarrollo personal y social, y se integran aprendizajes que configuran la base del posterior desarrollo de las competencias básicas clave durante la escolaridad obligatoria. Por tanto, en la legislación vigente de Educación Infantil se menciona el desarrollo de las capacidades como el pilar que posibilitará al alumnado el posterior desarrollo de competencias. Con base en ello, López-Cassá (2019a) entiende por capacidades el desarrollo emocional que presenta el niño para construir conocimientos, habilidades y actitudes que le ayuden a ir tomando conciencia de sus emociones, a aprender a expresarlas y a regularlas con la ayuda del adulto. Estas capacidades se desarrollan principalmente en los seis primeros años de vida, correspondientes a la etapa de Educación Infantil, mientras que las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y acti-

tudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Se desarrollan a partir de los 6 años de edad, correspondientes a la etapa de Educación Primaria.

En lo que respecta al desarrollo de la capacidad CE (en su dimensión verbalización) se puede afirmar, atendiendo a diversas investigaciones recogidas por del Barrio (2005) y por Ortiz (2015), que el niño de 2-3 años es capaz de: 1) Etiquetar verbalmente y gestualmente las emociones; 2) Verbalizar las emociones positivas antes que las negativas; 3) Mejorar su capacidad para verbalizar las emociones conforme va creciendo; 4) Emplear términos para describir sus propios estados de ánimo (alegría, tristeza, enfado y miedo, consideradas las principales emociones básicas para estas edades, pues el asco y la sorpresa se tienden a trabajar a partir de los 4 ó 5 años, según la literatura revisada); 5) Empezar a hablar profusamente con los miembros de su familia sobre sus emociones (positivas y negativas); 6) Hablar mucho más de estados afectivos en el juego simbólico que en otros contextos, ya que en este tipo de juego la capacidad de imaginación proyectiva le ayuda a ponerse en el lugar de otro (Harris, 1989).

De acuerdo con la literatura consultada, se considera que trabajar de forma sistemática la verbalización de las emociones en el niño de 2-3 años, teniendo muy en cuenta las características de su desarrollo emocional, le ayudará a comprender paulatinamente sus emociones y las de los demás, así como aprender a regularlas. En este sentido, Goleman (1996) señala que poseer una CE es la competencia esencial sobre la que se construyen todas las demás, incluida la del autocontrol. No obstante, existen escasos programas o intervenciones destinados al alumnado de la etapa de Educación Infantil en comparación con los programas de intervención dirigidos a las etapas de Educación Primaria y Secundaria (Garaigordobil, 2018), y una notable escasez de investigaciones sobre las emociones en la etapa de Educación Infantil (Cepa, Heras y Fernández-Hawrylak, 2017).

En cuanto a programas que trabajen la capacidad CE, específicamente en el Segundo Ciclo de la etapa de Educación Infantil, se señalan algunos a continuación: 1. *Sentir y pensar. Programa de Inteligencia Emocional para niños y niñas de 3 a 5 años* (Ibarrola, 2005); 2. *Educación Emocional. Programa para 3-6 años* (López-Cassá, 2011); 3. *Pensando las emociones. Programa de intervención para educación infantil* (Giménez Dasí, Fernández-Sánchez y Daniel, 2013); 4. *Inteligencia emocional educación infantil 2º Ciclo* (Agirrezabala y Etxeberria, 2008). Así pues, se puede apreciar que en la actualidad están proliferando cada vez más materiales curriculares para trabajar la EE de forma más concreta o específica en la infancia temprana.

En consonancia con Pérez-González y Pena (2011), se considera que un programa de EE debe estar fundamentado en un marco teórico sólido, haciendo

explícito el modelo de Inteligencia Emocional (IE) o de competencias/capacidades (en Educación Infantil) socioemocionales que se va a adoptar. De acuerdo con lo anterior, se sobreentiende que los instrumentos de evaluación empleados también deben de ser acordes al currículo emocional por el que se ha optado. En esta línea, Tortello y Becerra (2017) constatan la necesidad de unificar tanto la forma en que definimos las emociones como la manera en que las estudiamos, incluyendo diferentes grados de análisis en pruebas que agrupen todas las variables que constituyen el proceso emocional. En este sentido, Rodrigo-Ruiz, Cejudo y Pérez-González (2019) subrayan que una evaluación parcial no es semejante a una evaluación comprensiva, ya que no se obtiene una muestra representativa del conjunto de dimensiones que integran la IE. No obstante, consideran que una evaluación parcial es útil y adecuada para recoger información sobre el aspecto que se desea evaluar.

En España existe un gran vacío en lo que a instrumentos de evaluación destinados a la infancia se refiere, tanto de los parciales como de los comprensivos. Las pruebas estandarizadas son escasas y no buscan el acceso directo al niño, lo cual obliga a recoger información a partir de las familias y maestros (Arias y Giménez Dasí, 2009). Por ello, una de las prioritarias líneas de investigación es la creación y validación de instrumentos de evaluación en la infancia, pues la mayoría están destinados a la población adulta (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007), o bien son autoinformes que no se pueden aplicar en la etapa de Educación Infantil, ya que el alumnado no es capaz de leer ni escribir todavía, como en el caso del instrumento *Trait emotional intelligence* “TRAIT EI” (Petrides, Mikolajczak, Mavroveli, Sánchez-Ruiz, Furnham y Pérez-González, 2016).

Para Pérez-Escoda (2016), queda aún pendiente la elaboración de instrumentos de evaluación de competencias emocionales en niños de edades tempranas, y su correspondiente traducción al inglés.

Este estudio se fundamenta en el marco teórico del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), que considera los siguientes bloques de competencias emocionales (capacidades en Educación Infantil), siguiendo a Bisquerra y Pérez-Escoda (2007): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Dentro de estas competencias se centra en la CE, constructo importante para el bienestar en la infancia porque permite al niño saber cómo se siente respecto a lo que acontece a su alrededor y le facilita así el desarrollo de otras habilidades sociales (Eastbrook, Flynn y Hollenstein, 2014; Koufouli y Tollenaar, 2015; Ordóñez-López, González-Barrón y Montoya-Castilla, 2016; Veirman, Brouwers y Fontaine, 2011).

Para algunos investigadores (Rieffe, Oosterveld, Miers, Meerum-Terwogt y Ly, 2008; Villanueva y Górriz, 2014) la CE posee seis componentes: a) diferenciación de las emociones; b) comunicación verbal de las emociones; c) expresar las emociones propias de forma sincera (sin ocultarlas); d) concienciación corporal (entender la relación entre la activación emocional y los síntomas corporales); e) prestar atención y analizar las emociones de los demás; f) analizar las propias emociones.

En este sentido, Bisquerra (2009) sostiene que la CE es el primer paso para acceder a las demás competencias/capacidades, y abarca a su vez los siguientes aspectos (denominados “microcompetencias” o dimensiones): “la toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, comprensión de las emociones de los demás y tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento” (p. 148).

La dimensión “dar nombre a las emociones” (verbalización), objeto de este estudio, ha sido denominada por algunos autores como categorización (Tortello y Becerra, 2017). Esta dimensión de la CE tiene una relevancia capital en el desarrollo socioemocional del niño. A continuación se recogen los argumentos más relevantes que justifican la importancia de trabajar la verbalización de las emociones en edades tempranas:

1. La verbalización de las emociones posibilita al niño tomar conciencia de sus propias emociones. En este sentido, autores como Vasta, Haith y Miller (1996) consideran que los bebés mayores, generalmente, aprenden a identificar y etiquetar sus emociones por medio de las experiencias diarias, y de ahí la importancia de que verbalicen las emociones desde el nacimiento con objeto de ir tomando conciencia de ellas. Para Gutiérrez-Fernández (2009) es imprescindible enseñar a llamar a cada emoción por su nombre cuando se produce una experiencia emocional en el niño, por lo que, si al niño no se le verbalizan las emociones, su vocabulario tendrá considerables lagunas en el área emocional. La CE es la experiencia consciente de las emociones y el lenguaje es lo que facilita al niño la conciencia de sus propias emociones, puesto que al ser nombradas son más accesibles: transforman sus experiencias emocionales inicialmente difusas y globales en experiencias focalizadas, lo cual guía su experiencia emocional (Ortiz, 2015; Villanueva y Górriz, 2014). El lenguaje emocional es fundamental para identificar lo que sucede en el mundo interior de la persona y expresarlo externamente (López-Cassá, 2019a). También, la expresión verbal de las emociones posibilita al niño reflejar estados afectivos pasados y comprenderlos (Ortiz, 2015).

2. Emplear un vocabulario emocional adecuado. Es necesario emplear “un vocabulario emocional adecuado y utilizar las expresiones disponibles en un con-

texto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2009, p. 148). Por todo ello, es preciso apartar al niño de expresiones imprecisas o generales como, por ejemplo, *estoy bien, estoy guay, estoy mal, estoy pfof* o *estoy de bajón*, ya que la verbalización correcta de las emociones es una capacidad muy enriquecedora, similar a aprender a discriminar los diferentes colores de la naturaleza, los olores o las texturas (Muñoz Alustiza, 2007).

3. Los adultos que verbalizan sus emociones asiduamente incrementan la atención del niño hacia éstas. Según diversos estudios recogidos por Palacios, Marchesi y Coll (1990), cuando los progenitores verbalizan con frecuencia sus propias respuestas empáticas, sus hijos presentan una tendencia a mostrar mayor atención a esos procesos y, en consecuencia, incrementan la comprensión de cómo actúan. Esto es también aplicable al contexto educativo. La verbalización de emociones positivas y negativas por parte del adulto (progenitores, maestros) ayuda al niño a legitimarlas (por ejemplo, *comprendo que te sientas enfadado porque te han quitado el juguete*) (López-Cassá, 2019b). En el segundo año de vida, son frecuentes las discusiones sobre las causas de las emociones entre el niño y su madre, y esa interacción verbal es idónea para ayudar al menor a comprender los diferentes estados emocionales (Ortiz, 2015). Distintos estudios recogidos por Ortiz (2015) han destacado que esta habilidad se relaciona posteriormente con la capacidad del niño para hablar de sus propios sentimientos, y con la capacidad para comprender las emociones. No obstante, se encuentran diferencias de género a favor de las niñas en la comprensión emocional (Ortiz, 2015).

4. La verbalización de las emociones facilita la regulación emocional del niño. Le permite tomar conciencia de ellas y aumentar su habilidad para controlar las situaciones, para buscar soluciones a los problemas y para reparar sus estados de ánimo alterados (Fernández-Berrocal y Ramos, 2005).

5. La verbalización de las emociones posibilita la aproximación. Cuando el niño expresa verbalmente las emociones a los demás se siente más cerca de ellos (López-Cassá, 2011), puesto que el lenguaje interviene en la capacidad de modificar las emociones de los otros: consuela, divierte y permite una mayor intimidad en las relaciones sociales (Ortiz, 2015).

6. La verbalización de las emociones constituye la forma de evaluar la CE. La única manera de evaluar el propio grado de CE está siempre unida a la habilidad para poder describir las propias emociones, expresarlas con palabras y colocarles una etiqueta verbal correcta (Fernández Berrocal y Ramos, 2005). En este sentido, del Barrio (2005) sostiene que, cuando el niño etiqueta con palabras su propio estado emocional, es que ha llegado a un punto óptimo de reconocimiento de las emociones.

En este artículo se presenta una parte de un estudio más amplio, focalizado en el desarrollo de la CE del alumnado de edades tempranas (2-3 años), a través de la implementación de un programa de intervención centrado en la lectura de álbumes ilustrados que además implica a las familias. A continuación se describe el proceso de evaluación del alumnado del Grupo Control (GC) y del Grupo Experimental (GE) antes y después de la implementación del Programa CE. Se presentan los resultados más significativos obtenidos a través de la aplicación de un instrumento diseñado *ad hoc*, que muestran los resultados en relación a la verbalización de las emociones básicas.

OBJETIVOS

El presente estudio persigue los siguientes objetivos específicos:

Objetivo 1. Analizar la dimensión Verbalización de la Conciencia Emocional de cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza y enfado) en el alumnado de dos a tres años del Grupo Control (GC) y del Grupo Experimental (GE) antes de la implementación del Programa CE y después de su implementación.

Objetivo 2. Comprobar la mejora en la dimensión Verbalización de la Conciencia Emocional del alumnado participante, tanto en el Grupo Control como en el Grupo Experimental, en función del momento Pretest-Postest.

Objetivo 3. Analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en Verbalización de las emociones básicas exploradas en el momento Postest, en función de la pertenencia a Grupo Control o Grupo Experimental.

METODOLOGÍA

Diseño

En este artículo se presentan los resultados correspondientes al segundo ciclo de dicha investigación, en el que se ha empleado un diseño cuasi experimental Pretest-Postest con Grupo Control. Se realiza una evaluación inicial, la implementación del Programa de Conciencia Emocional *La Maleta de Pacotico Emociones y el Carné Lector Emocional*, y finalmente una evaluación final del alumnado, en ambos momentos, con la aplicación del Cuestionario de Conciencia Emocional (de Damas, 2017) diseñado *ad hoc*.

Participantes

Han participado en el estudio un total de 47 niños y niñas de primer nivel de segundo ciclo de Educación Infantil (2-3 años), escolarizados en dos Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), ambos de una única línea, de titularidad pública y un total de nueve unidades, ubicados en la Región de Murcia.

A continuación se describen de manera detallada los participantes atendiendo al Grupo Control y al Grupo Experimental (Tabla 1).

Grupo Control

Son 24 alumnos participantes (10 niñas y 14 niños), 22 de ellos tienen 3 años en el momento del estudio, y tan solo uno tiene 2 años. Hay otro niño de 4 años diagnosticado con Necesidades Educativas Especiales.

Grupo Experimental

Son 23 alumnos participantes (9 niñas y 14 niños), la mayor parte de 3 años (18) y una minoría de 2 años (5). Dentro de este grupo hay una niña diagnosticada con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Tabla 1. Distribución de los participantes

GRUPO	NIÑAS	NIÑOS	NEE	TOTAL
Control	10	14	(1)	24
Experimental	9	14	(1)	23

Instrumento

A continuación se describe el Cuestionario de Conciencia Emocional (de Damas, 2017). Consiste en un instrumento diseñado *ad hoc* para la evaluación de la CE en edades tempranas que se aplica en dos momentos: Pretest y Postest. Dicho instrumento parte de la adaptación utilizada por Leighton (1992) de la prueba desarrollada inicialmente por Borke (1971, 1973), que se utiliza para la evaluación diagnóstica del alumnado de 2 a 3 años.

El instrumento diseñado y empleado consta de tres secciones: la primera, para conocer el grado de *reconocimiento/identificación* de las cuatro emociones básicas trabajadas (alegría, miedo, tristeza y enfado); la segunda, para explorar el grado de

verbalización de las mismas; y la tercera sección para valorar el nivel de *atribución causal* de dichas emociones por parte del alumnado. En cada sección, la maestra investigadora aplica la prueba de evaluación con el niño de forma individual, fuera del aula de referencia y empleando en la formulación de las preguntas el presente de indicativo. La maestra investigadora emplea como recurso para la evaluación de la conciencia emocional las fotografías del *Juego de las Caras de Catherine Kallache*, comercializado por la editorial francesa *Nathan*, que se utilizaron en la investigación de Guijo (2002). Dichas fotografías presentan un tamaño de 15x21 y son de alta calidad fotográfica. El criterio para seleccionar este material ha sido la clara correspondencia de las imágenes con la emoción representada. Se presentan las fotografías del mismo sexo que el alumnado que se evalúa y se verbaliza el nombre de la niña o niño de la fotografía (María/Mario –M–), con objeto de que el alumno conecte con el protagonista de las narraciones de las historias, haciéndolas así más reales y cercanas.

A continuación, se describe la sección del instrumento que se corresponde con la evaluación de la verbalización en ambos momentos, inicial y final, en la que se centra el presente trabajo.

En la sección de *verbalización*, la maestra investigadora, señalando las fotografías, solicita al niño que responda a la pregunta: *si miras la cara de M (Mario/María) ¿cómo se siente?* Si el alumno no responde se le repite una vez más la consigna (RC) y se anota su respuesta, en la primera y en la segunda vuelta, si es necesario. Es decir, en esta parte, el instrumento consta de cuatro preguntas, una por cada emoción explorada (alegría, miedo, tristeza y enfado), en las que el niño/a tiene que verbalizar la emoción que se corresponde con la que muestra la cara presentada. Esta prueba tiene un tiempo de aplicación de aproximadamente quince minutos.

Para asegurar la validez de contenido del instrumento se procedió a su mejora a partir de su aplicación en el estudio piloto previo a esta fase de la investigación, lo que permitió elevar su calidad. Asimismo, se aplicó el procedimiento de análisis de fiabilidad a través del coeficiente alfa de Cronbach, que arrojó un valor de .864, lo que, según de Vellis, (2003) nos permite valorar su consistencia interna como elevada.

Con la finalidad de recoger información del proceso de investigación de carácter cualitativo, la maestra investigadora procedió a registrar en un diario de observación los elementos positivos, los elementos negativos y las dificultades encontradas tras la visualización sistemática de las grabaciones de vídeo realizadas después de cada una de las sesiones del Programa CE.

Procedimiento

En una primera fase, tras una exhaustiva revisión bibliográfica acerca de la temática de estudio (Conciencia Emocional en edades tempranas), se procedió al diseño de un instrumento *ad hoc* (de Damas, 2017) y se solicitó permiso a la Consejería de Universidades y Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para el inicio del estudio. Una vez aceptada la solicitud se procedió a demandar a cada familia del alumnado invitado la autorización para que su hijo participase en la investigación, cumplimentando un modelo de consentimiento informado que garantiza el cumplimiento de la normativa sobre ética y protección de datos personales vigente. A continuación, se realizó la evaluación diagnóstica del alumnado, tanto del GE como del GC. Se llevó a cabo una evaluación inicial, de forma individualizada y realizada fuera del aula de referencia, para comprobar su grado de verbalización de cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza y enfado), aplicando el instrumento CCE, en el momento Pretest. De acuerdo con la revisión bibliográfica y con los resultados obtenidos en el diagnóstico, se procedió a planificar detalladamente la intervención basada en el modelo de programas describiendo los objetivos, contenidos, criterios metodológicos, estructura del programa de intervención, recursos a utilizar, temporalización e instrumentos de evaluación. El Programa *La Maleta de Pacotico Emociones y el Carné Lector Emocional*, diseñado y aplicado en la fase de intervención, se puede consultar completo en de Damas (2017). En la Tabla 2 se muestran los objetivos, contenidos, temporalización e implicación de las familias del Programa de manera sintética.

Tabla 2. Ficha técnica del Programa diseñado

PROGRAMA LA MALETA DE PACOTICO EMOCIONES Y EL CARNÉ LECTOR EMOCIONAL

OBJETIVOS

1. Desarrollar la CE inter e intrapersonal del alumnado de 2 a 3 años en tres de sus dimensiones: a) identificación; b) verbalización; y c) atribución causal.
2. Implicar a los progenitores en el Programa con objeto de generalizar dicho aprendizaje emocional al contexto familiar.

CONTENIDOS

1. Identificación o reconocimiento de cuatro emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo), en uno mismo y en los demás.
2. Verbalización de las cuatro emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo), en uno mismo y en los demás.
3. Atribución causal de las cuatro emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo), en uno mismo y en los demás.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

1. 26 sesiones (dos por semana) de hora y media de duración.

Lectura sistemática de cuentos (álbumes ilustrados) en el hogar mediante la propuesta del “Libro Viajero de Pacotico Emociones”. Para ello, se facilita a cada familia una Guía didáctica y el Carné Lector Emocional. Cada fin de semana, las familias deben leer a su hijo el cuento que le ha tocado y escribir el título en la casilla correspondiente del Carné Lector Emocional junto con la fecha de lectura. Paralelamente al programa de intervención, se organizan sesiones formativas destinadas a las familias: 1) sobre la toma de CE a partir de los álbumes ilustrados (impartida por una maestra especialista en aulas hospitalarias), 2) sobre técnicas para educar las emociones del niño de dos o tres años (impartido por un orientador de Atención Temprana). En dichas actividades formativas se entregan a las familias diversos materiales, como folletos con orientaciones y actividades para trabajar la CE en el ámbito familiar, decálogo de los cuentos y dípticos.

En la segunda fase se lleva a cabo la implementación del programa, que es sistemática y constituye siempre una acción observada, puesto que se ha registrado la información a través de grabaciones de vídeo durante todo el proceso y se han transcrito esos datos al diario de la maestra investigadora. Así pues, durante el proceso de la acción se recogen sus efectos, tanto los previstos como los imprevistos.

En una tercera fase se recogen todos los datos generados antes, durante y después de la implementación del programa a través de los instrumentos diseñados, lo que incluye la evaluación tras el desarrollo del programa al alumnado (GE y GC) en cuanto a su verbalización de emociones básicas, con el citado instrumento CCE (de Damas, 2017).

La última fase constituye la reflexión sobre la acción, a partir de toda la interpretación de la información, tanto cuantitativa como cualitativa, que se ha ido recogiendo durante la investigación (antes, durante y después de la implementación del programa), que nos permite establecer conclusiones.

Análisis de datos

Para el tratamiento de los datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS v. 19, a partir del cual se ha aplicado estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) y dos pruebas de estadística inferencial no paramétrica, como son la prueba de los rangos de Wilcoxon para muestras relacionadas y la prueba U Mann Whitney para dos grupos independientes. Asimismo, se ha calculado la *g* de Hedges para estimar el tamaño del efecto (Hedges, 1981). En todos los casos, el nivel de significación estadística es de $\alpha=.05$.

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos específicos planteados.

Objetivo 1. Analizar la dimensión Verbalización de la Conciencia Emocional de cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza y enfado) en el alumnado de dos a tres años del Grupo Control (GC) y del Grupo Experimental (GE) antes de la implementación del Programa CE y después de su implementación.

Para dar respuesta a este objetivo, se exponen los resultados obtenidos en la dimensión Verbalización del instrumento Cuestionario de Conciencia Emocional (CCE), de las cuatro emociones básicas, por el Grupo Control (N=24) y por el Grupo Experimental (N=23), antes de la implementación del Programa (momento Pretest), teniendo en cuenta que en esta sección se repite consigna (Tabla 3).

Tabla 3. Verbalización del alumnado Grupo Control y Grupo Experimental en el Pretest. Frecuencias y porcentajes

EMOCIÓN	RESPUESTA NIÑO	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
		F	%	F	%
Alegría	Verbalización correcta	7	29.2	2	8.7
	Verbalización incorrecta	15	62.5	16	69.6
	No verbaliza	2	8.3	5	21.7
Miedo	Verbalización correcta	4	16.7	2	8.7
	Verbalización incorrecta	15	62.5	15	65.2
	No verbaliza	5	20.8	6	26.0
Tristeza	Verbalización correcta	6	25.0	3	13.0
	Verbalización incorrecta	16	66.7	13	56.5
	No verbaliza	2	8.3	7	30.4
Enfado	Verbalización correcta	16	66.7	8	34.8
	Verbalización incorrecta	7	29.2	10	43.5
	No verbaliza	1	4.2	5	21.7

Como se recoge en la Tabla 3, más de la mitad del alumnado perteneciente al GC (62.5%) no verbaliza correctamente la emoción *alegría*, frente a 7 alumnos que la verbalizan correctamente (29.2%) y dos niños que no la verbalizan (8.3%). Mientras

que en el GE el 69.6% del alumnado verbaliza incorrectamente la emoción *alegría*, frente a dos alumnos que verbalizan correctamente esta emoción y 5 alumnos que no la verbalizan (21.7%). Se repite una vez más la consigna inicial (*si miras la cara de Mario/María ¿cómo se siente?*, señalando la ficha de *alegría* a 18 alumnos del GC y a 21 alumnos del GE que no han verbalizado dicha emoción inicialmente. Respecto a la emoción *miedo*, en el GC 4 alumnos la verbalizan correctamente (16.7%), mientras que más de la mitad del alumnado (62.5%) la verbaliza incorrectamente y cinco niños no verbalizan ninguna (20.8%). En el GE, dos alumnos (8.7%) verbalizan correctamente la emoción *miedo*, mientras que más de la mitad del alumnado la verbaliza incorrectamente (65.2%) y 6 niños no la verbalizan (26%). En esta emoción se repite una vez más la consigna inicial a 21 alumnos del GC y 20 del GE que no han verbalizado dicha emoción inicialmente. En relación a la emoción *tristeza*, 6 alumnos del GC la verbalizan correctamente (25%), mientras que más de la mitad del alumnado (66.7%) la verbaliza de forma incorrecta y dos niños no verbalizan (8.3%); para el GE encontramos que tres niños (13%) la verbalizan correctamente, mientras que 13 lo hacen de forma incorrecta (56.5%) y 7 alumnos no la verbalizan (30.4%). En esta emoción es necesario repetir la consigna inicial a 18 alumnos del GC y a 21 niños del GE que no han verbalizado dicha emoción inicialmente. Respecto a *enfado*, se observa que más de la mitad del alumnado del GC (66.7%) la verbaliza correctamente, frente a 7 alumnos que la verbalizan incorrectamente (29.2%) y un único niño que no verbaliza (4.2%), mientras que se aprecia en el GE 10 alumnos que la verbalizan incorrectamente (43.5%), 8 niños que la verbalizan correctamente (34.8%) y 5 alumnos que no la verbalizan (21.7%). En esta emoción es preciso repetir consigna a 11 alumnos del GC y 21 niños del GE que no han verbalizado dicha emoción inicialmente.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la dimensión Verbalización del instrumento Cuestionario de Conciencia Emocional (CCE) por el Grupo Control y por el Grupo Experimental, después de la implementación del Programa (momento Postest), que se observan en la Tabla 4.

Tabla 4. Verbalización del alumnado Grupo Control y Grupo Experimental en el Postest. Frecuencias y porcentajes

EMOCIÓN	RESPUESTA NIÑO/A	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
		F	%	F	%
Alegría	Verbalización correcta	16	66.7	21	91.3
	Verbalización incorrecta	6	25.0	2	8.7
	No verbaliza	2	8.3		

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

EMOCIÓN	RESPUESTA NIÑO/A	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
		F	%	F	%
Miedo	Verbalización correcta	5	20.8	21	91.3
	Verbalización incorrecta	13	54.2	1	4.3
	No verbaliza	6	25.0	1	4.3
Tristeza	Verbalización correcta	11	45.8	19	82.6
	Verbalización incorrecta	11	45.8	3	13.0
	No verbaliza	2	8.3	1	4.3
Enfado	Verbalización correcta	18	75.0	22	95.7
	Verbalización incorrecta	6	25.0	-	-
	No verbaliza	-	-	1	4.3

Como se observa en la Tabla 4, el 66.7% del alumnado del GC verbaliza correctamente la emoción *alegría*, frente a 6 alumnos que la verbalizan incorrectamente y dos niños que no la verbalizan; mientras que en el GE el 91.3% del alumnado verbaliza correctamente esta emoción, frente a 2 alumnos que la verbalizan incorrectamente. En esta emoción se ha de repetir la consigna inicial a 13 alumnos del GC y un niño del GE que no han verbalizado dicha emoción inicialmente. En relación al *miedo*, en el GC se aprecia cómo 5 alumnos la verbalizan correctamente, mientras que 13 alumnos la verbalizan incorrectamente y 6 alumnos no verbalizan ninguna; en el GE encontramos que el 91.3% del alumnado verbaliza correctamente dicha emoción, mientras que sólo un niño la verbaliza incorrectamente y un alumno no la verbaliza. En este caso se repite consigna a 20 alumnos del GC y a un alumno del GE que no han verbalizado dicha emoción inicialmente. Respecto a la *tristeza*, en el GC el 45,8% del alumnado verbaliza correctamente esta emoción, el mismo porcentaje de niños la verbalizan incorrectamente (45.8%) y dos alumnos no la verbalizan; sin embargo, en el GE, el 82.6% del alumnado verbaliza correctamente esa emoción, mientras que 3 niños la verbalizan de forma incorrecta y un alumno no la verbaliza. En esta emoción es necesario repetir consigna a 15 alumnos del GC y tres alumnos del GE que no han verbalizado dicha emoción inicialmente. Sobre la emoción *enfado*, mientras que en el GC el 75% del alumnado la verbaliza correctamente, frente a 6 alumnos que no la verbalizan adecuadamente (25%), se observa en el GE que el 95.7% de los alumnos verbalizan correctamente la emoción y un alumno no la verbaliza; se tiene que repetir consigna a 9 alumnos del GC y a un alumno del GE que no han verbalizado dicha emoción inicialmente.

Respecto a los resultados cualitativos extraídos de la visualización de los vídeos tras la implementación del Programa en el GE, en las primeras sesiones destaca que el niño al que le toca ser el “maquinista del día” (encargado) no verbaliza adecuadamente las emociones de la maleta de Pacotico, contestando que se siente “bien”, “mal” o “en la silla”. Cuando la dinámica del programa es interiorizada por el alumnado ya comienza a verbalizar adecuadamente lo que sucede en las últimas sesiones y se generaliza a todo el grupo-clase al finalizar el programa.

Objetivo 2. Comprobar la mejora en la dimensión Verbalización de la Conciencia Emocional del alumnado participante, tanto en el Grupo Control como en el Grupo Experimental, en función del momento Pretest-Postest.

Para dar respuesta a este objetivo se ha procedido a realizar la prueba de contraste de muestras relacionadas, Prueba de rangos de Wilcoxon, tanto para el Grupo Control como para el Grupo Experimental, en función del momento (Pretest-Postest).

Grupo Control

En la Tabla 5 se muestran los resultados obtenidos en la Verbalización de las cuatro emociones básicas del Grupo Control en los momentos Pretest y Postest, tras la aplicación de la prueba de contraste de muestras relacionadas.

Tabla 5. Verbalización alumnado Grupo Control. Prueba de los rangos de Wilcoxon en función del momento Pretest-Postest y tamaño del efecto

	MOMENTO	RANGO		Z	SIGNIFICACIÓN	
		PROMEDIO	SUMA RANGOS		ASINTÓTICA	G DE HEDGES
Verbalización Alegría	Pretest-	6.00	60.00	-2.714	.007*	.585
	Postest	6.00	6.00			
Verbalización Miedo	Pretest-	6.60	33.00	.000	1.000	0
	Postest	5.50	33.00			
Verbalización Tristeza	Pretest-	6.57	46.00	-1.232	.218	.323
	Postest	5.00	20.00			
Verbalización Enfado	Pretest-	4.80	24.00	-.905	.366	.229
	Postest	4.00	12.00			

Respecto a la Verbalización, tal y como muestra la Tabla 5, las diferencias estadísticamente significativas aparecen en la emoción *alegría*, ya que es mayoritaria su verbalización por el alumnado del Grupo Control en el momento Postest con respecto al Pretest ($p=.007$), y arroja un tamaño del efecto relevante según la g de Hedges. Las diferencias mostradas para el resto de emociones básicas, en función del momento de exploración, no han arrojado diferencias estadísticamente significativas para el Grupo Control.

Grupo Experimental

En la Tabla 6 se recogen los resultados obtenidos en la Verbalización de las cuatro emociones básicas del Grupo Experimental en función del momento de exploración, tras la aplicación de la prueba de contraste de muestras relacionadas.

Tabla 6. Verbalización alumnado Grupo Experimental. Prueba de los rangos de Wilcoxon en función del momento Pretest-Postest y tamaño del efecto

	MOMENTO	RANGO PROMEDIO	SUMA RANGOS	Z	SIGNIFICACIÓN ASINTÓTICA	G DE HEDGES
Verb. Alegría	Pretest- Postest	11.00 .00	231.00 .00	-4.347	.000*	2.335
Verb. Miedo	Pretest- Postest	10.50 .00	210.00 .00	-4.179	.000*	1.964
Verb. Tristeza	Pretest- Postest	8.50 .00	136.00 .00	-3.640	.000*	1.588
Verb. Enfado	Pretest- Postest	7.50 .00	105.00 .00	-3.448	.001*	1.254

En la sección referida a Verbalización, la Tabla 6 evidencia la presencia de diferencias estadísticamente significativas ($p<.05$) en todas las emociones trabajadas; el alumnado del Grupo Experimental presenta una verbalización significativamente superior en el momento Postest, tras la implementación del Programa Conciencia Emocional, y el tamaño del efecto g de Hedges resulta relevante en todos los casos.

Objetivo 3. Analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en Verbalización de las emociones básicas exploradas en el momento Postest, en función de la pertenencia a Grupo Control o Grupo Experimental.

A continuación se muestran los resultados de la prueba de U Mann Whitney de

contraste de muestras independientes, empleada para el análisis de la sección Verbalización del instrumento CCE en función de la pertenencia del alumnado al Grupo Control o Grupo Experimental (Tabla 7), tras la aplicación del programa de Conciencia Emocional.

Tabla 7. Verbalización alumnado participante en el Postest. Prueba de Mann-Whitney en función del grupo (Control y Experimental) y tamaño del efecto

	GRUPO	RANGO PROMEDIO	SUMA RANGOS	U MANN- WHITNEY	SIGNIFICACIÓN ASINTÓTICA	G DE HEDGES
Verb. Alegría	GC	21.08	506.00	206.000	.036*	0.637
	GE	27.04	622.00			
Verb. Miedo	GC	16.04	385.00	85.000	.000*	1.521
	GE	32.30	743.00			
Verb. Tristeza	GC	19.88	477.00	177.000	.013*	0.686
	GE	28.30	651.00			
Verb. Enfado	GC	21.75	522.00	222.000	.063	0.365
	GE	26.35	606.00			

Como se aprecia en la Tabla 7, al aplicar la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas a los ítems sobre Verbalización del instrumento CCE destinado al alumnado, en función del Grupo (Control y Experimental) en el momento Postest, se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la verbalización de las emociones *alegría*, *miedo* y *tristeza* a favor del Grupo Experimental (Rango promedio *alegría* GC 21.08 < GE 27.04; Rango promedio *miedo* GC 16.04 < GE 32.30; Rango promedio *tristeza* GC 19.88 < GE 28.30). Esto nos permite observar una verbalización estadísticamente significativa más elevada de las emociones *alegría*, *miedo* y *tristeza* por parte del Grupo Experimental frente al Grupo Control en el momento Postest. El tamaño del efecto *g* de Hedges es relevante en todos los casos excepto en el del *enfado*, en el que tampoco aparecen diferencias estadísticamente significativas entre la verbalización del GC y el GE.

CONCLUSIONES

En el contexto español hay una insuficiencia de programas validados destinados específicamente al alumnado de 2-3 años que trabajen concretamente la capacidad CE desde el modelo teórico basado en el concepto de competencias o capacidades emocionales defendido por autores como Bisquerra y Pérez-Escoda (2007). No

obstante, sí existen algunos programas validados focalizados en la etapa de Educación Infantil desde otros modelos teóricos diferentes, como es el Programa *Emo-Acción* (Cepa, 2015), *Pensando emociones* (Fernández-Sánchez, Quintanilla y Giménez Dasí, 2015) o *Aprender a convivir* (Justicia-Arráez, Pichardo y Justicia, 2015). En el ámbito internacional se pueden señalar algunos programas de intervención preventiva focalizados en el aprendizaje social y emocional del alumnado de edades tempranas, como *Al's Pals: Kids Making Health Choices* (Geller, 1993), *The Incredible Years* (Webster-Stratton, Reid y Stoolmiller, 2008), *Preschool PATHS* (Domitrovich, Greenberg, Kusche y Cortes, 2004).

El primer objetivo de este estudio ha sido analizar la dimensión Verbalización de la Conciencia Emocional de cuatro emociones básicas (alegría, miedo, tristeza y enfado) en el alumnado de dos a tres años del Grupo Control (GC) y del Grupo Experimental (GE) antes de la implementación del Programa CE y después de la implementación.

En general, la proporción de niños participantes que verbaliza correctamente las emociones básicas es reducida en ambos grupos en el momento Pretest: el *enfado* es la única emoción que llega a verbalizar un mayor porcentaje de alumnado participante. Además, apreciamos en ambos grupos una mayor frecuencia de verbalización de todas las emociones básicas exploradas en el momento Postest, y observamos que el incremento del porcentaje de alumnado que verbaliza correctamente las emociones básicas es superior en el Grupo Experimental que en el Grupo Control.

De manera detallada, respecto a la verbalización en ambos grupos (Control y Experimental) hay coincidencia en la emoción más verbalizada, el *enfado*; es más elevado el porcentaje de niños participantes que la verbaliza correctamente en el Pretest en el GC que en el GE. Para el resto de las emociones, aparece una gran diversidad en el orden que ocupan respecto a una mayor o menor verbalización por parte del alumnado. Destaca la *alegría*, que es la segunda emoción más verbalizada por el alumnado del Grupo Control, mientras que es la menos verbalizada, junto con el *miedo*, por el alumnado del Grupo Experimental. La emoción *tristeza* es la tercera más verbalizada en ambos grupos en el Postest.

El alumnado del GC muestra mayor competencia en verbalizar el *enfado*, seguido de la *alegría*, la *tristeza* y el *miedo*, orden que se mantiene en ambos momentos, Pretest y Postest. Por otro lado, en el Grupo Experimental el mayor dominio se produce también en la emoción *enfado*, seguido de la verbalización *tristeza*, *alegría* y *miedo*, en el Pretest, y *enfado*, *alegría*, *tristeza* y *miedo* en el momento Postest.

Respecto al segundo objetivo, concluimos que la mejora del desarrollo de la dimensión verbalización de la Conciencia Emocional se produce de una mane-

ra muy notable, significativa y generalizada en el GE tras la implementación del programa CE, pues se aprecia un aumento significativo en la cantidad de niños que verbalizan correctamente las cuatro emociones básicas exploradas. La mejora que se evidencia en el GC es muy puntual y reducida y no implica una evolución generalizada de la dimensión verbalización de la Conciencia Emocional en este GC sobre el que no se ha realizado la implementación del Programa CE. Se puede afirmar que el entrenamiento sistemático basado en el uso de álbumes ilustrados entre la escuela y la familia contribuye a mejorar el desarrollo emocional de los niños en edades tempranas. En concreto, en el GC hay un aumento significativo de la verbalización de la emoción *alegría* en el momento Postest.

Todo lo anterior nos lleva a afirmar que, gracias al Programa *La Maleta de Pacotico Emociones y el Carné Lector Emocional*, que incluye el uso del álbum ilustrado como principal recurso pedagógico y la implicación compartida entre la escuela y la familia, el alumnado del GE ha alcanzado un elevado desarrollo de su capacidad de verbalización inicial.

En relación al tercero de nuestros objetivos, se concluye que se ha producido una mejora significativa de la dimensión verbalización del alumnado participante en el GE respecto al GC tras la implementación del Programa *La Maleta de Pacotico Emociones y el Carné Lector Emocional*. Por ello, se afirma que el Programa de intervención pedagógica sistemático implementado ha conseguido, en gran medida, uno de los objetivos principales para los que fue diseñado: desarrollar la dimensión verbalización de la CE del alumnado de edades tempranas.

Se han producido mejoras significativas en relación a las emociones *alegría*, *miedo* y *tristeza*, no así respecto a la emoción *enfado*. Esto nos lleva a concluir que tal vez sería pertinente una acción educativa focalizada en dicha emoción, lo que podría redundar en un aumento de la verbalización del *enfado* en esas edades tempranas. En esta misma línea, la evidencia científica ha demostrado que los niños preescolares logran categorizar la emoción de la alegría, pero tienen dificultades con el resto de las emociones (Vicari, Reilly, Pasqualetti, Vizzotto y Caltagirone, 2000).

Apoyándonos en los tamaños del efecto encontrados, se constata que el Programa *La Maleta de Pacotico Emociones y el Carné Lector Emocional* ayuda de forma significativa al desarrollo de la capacidad CE en su dimensión Verbalización.

LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE TRABAJO

Hay una carencia de investigaciones que evalúen la eficacia de programas de Educación Emocional con el alumnado de edades tan tempranas (2-3 años), por lo que sería recomendable continuar investigando en este campo de estudio.

La principal limitación que se ha encontrado es la escasez de instrumentos, en el marco del modelo teórico competencial asumido por esta investigación, para evaluar la CE en el alumnado de dos a tres años. Por ello, consideramos que es primordial seguir generando instrumentos válidos y fiables para evaluar las emociones en esta franja de edad.

El principal inconveniente detectado al evaluar la dimensión verbalización de la CE es que los niños de esta edad no tienen adquirido un adecuado desarrollo del lenguaje oral. Además, cabe destacar que dicha limitación se incrementa en el caso del alumnado de origen extranjero.

En relación al instrumento de evaluación de la CE diseñado (de Damas, 2017), como propuesta de mejora planteamos la posibilidad de sustituir la narración de historias por situaciones emocionales dramatizadas con marionetas o muñecos. Dichas situaciones serían visualizadas por el alumnado en una Pizarra Digital Interactiva (PDI), o en una *Tablet*, de forma individualizada y fuera del aula de referencia. Con base en la visualización de estas situaciones emocionales dramatizadas se formularían al niño preguntas relativas a la verbalización de las cuatro emociones básicas trabajadas en el Programa diseñado. Consideramos que presentar al niño estas situaciones emocionales favorecería la activación de las denominadas neuronas espejo (Rizzolati y Sinigaglia, 2006), y le ayudarían a captar mejor las reacciones emotivas de los demás que si la maestra investigadora les cuenta una historia sin ayuda de ilustraciones.

Para próximas investigaciones en esta línea, se podría planificar un diseño Pretest-Postest-Retest, con la finalidad de valorar la continuidad de los aprendizajes emocionales desarrollados una vez transcurrido un tiempo a partir de la implementación del Programa CE.

En cuanto a futuras líneas de investigación, se propone hacer el programa más breve, sobre todo si se tiene en cuenta la colaboración de las familias, y aplicarlo a partir del segundo trimestre con objeto de facilitar la adaptación del alumnado al centro.

Fecha de recepción del original: 13 de octubre 2019

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 31 de enero 2020

REFERENCIAS

- Agirrezabala, R. y Etxeberria, A. (2008). *Inteligencia emocional en educación Infantil segundo ciclo*. Guipúzcoa: Diputación de Gipuzkoa.
- Arias, L. y Giménez Dasí, M. (2009). La difícil tarea de evaluar las emociones y

- afectos en niños pequeños: la escala EJA o una medida a través del juego. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero y R. Cabello (Eds.), *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional* (pp. 509-513). Santander: Fundación Botín.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra R., Pérez-González, J. C. y García-Navarro, E. (2015). *Inteligencia Emocional en educación*. Barcelona: Síntesis.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children. *Development Psychology*, 5(2), 263-269.
- Borke, H. (1973). The development of empathy in chinese and America children between 3 and 6 years of age. *Development Psychology*, 9, 102-108.
- Cepa, A. (2015). *Diseño, aplicación y evaluación del Programa “EMO-ACCIÓN” de Educación Emocional para Educación Infantil* (Tesis Doctoral, Universidad de Burgos).
- Cepa, A., Heras, D. y Fernández-Hawrylak, M. F. (2017). La Educación Emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Aula Abierta*, 46, 73-82.
- de Damas, M. (2017). *La Maleta de Pacotico Emociones y el Carné Lector Emocional: diseño, implementación y evaluación de un programa de desarrollo de la conciencia emocional en edades tempranas, implicando a las familias* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/56080>
- de Vellis, R. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks: Sage.
- del Barrio, M. V. (2005). *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Domitrovich, C., Greenberg, M., Kusche, C. y Cortes, R. (2004). *PATHS preschool program*. South Deerfield: Channing Bete Company.
- Eastabrook, J. M., Flynn, J. J. y Hollenstein, T. (2014). Internalizing symptoms in female adolescents: Associations with emotional awareness and emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 487-496.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2005). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Sánchez, M., Quintanilla, L. y Giménez Dasí, M. (2015). Pensando las emociones con niños de dos años: un programa educativo para mejorar el conocimiento emocional en primer ciclo de Educación Infantil. *Cultura y Educación*, 27(4), 802-838.
- Garaigordobil, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación educativa*, 5(8), 105-128.

- Geller, S. (1993). *Al's Pals: Kids Making Healthy Choices*. SAMHSA Model Programs.
- Giménez Dasí, M., Fernández-Sánchez, M. y Daniel, M-F. (2013). *Pensando las emociones. Programa de intervención para educación infantil*. Madrid: Pirámide.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guijo, V. (2002). *Estudio Multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años* (Tesis doctoral, Universidad de Burgos).
- Guil, R., Mestre, J. L., González, G. y Foncubierta, S. (2011). Integración del desarrollo de competencias emocionales en el curriculum de Educación Infantil. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 131-144.
- Gutiérrez-Fernández, T. (2009). Educar las emociones en la primera infancia. *Crítica*, 59, 964, 54-59.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion. The development of psychological understanding*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hedges, L. (1981). Distribution Theory for Glass's Estimator of Effect Size and Related Estimators. *Journal of Educational Statistics*, 6(2), 107-128.
- Ibarrola, B. (2005). *Sentir y pensar: programa de inteligencia emocional para niños de 3-6 años*. Madrid: SM.
- Justicia-Arráez, A., Pichardo, C. y Justicia, F. (2015). Efecto del programa "Aprender a Convivir" en la competencia social y en los problemas de conducta del alumnado de 3 años. *Anales de Psicología*, 31(3), 825-836.
- Koufouli, A. y Tollenaar, M. S. (2015). Empathy and emotional awareness: An interdisciplinary perspective. En T. Gavrielides (Coord.), *Offenders no more: An interdisciplinary restorative justice dialogue* (pp. 101-122). Londres: The IARS International Institute.
- Leighton, C. (1992). *El desarrollo social en los niños pequeños*. Barcelona: Gedisa.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, de 4 de mayo). Madrid. Extraído de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- López-Cassá, E. (2011). Bases didácticas de la educación emocional: un enfoque práctico. En R. Bisquerra (Coord.), *Educación emocional. Propuesta para padres y educadores* (pp. 71-88). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- López-Cassá, E. (2019a). *Educación Emocional. Programa 3-6 años*. Madrid: Wolters Kluwer.
- López-Cassá, E. (2019b). *Educar las emociones en la Infancia (de 0-6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Muñoz Alustiza, C. (2007). *Inteligencia emocional: el secreto para una familia feliz. Una*

- guía para aprender a conocer, expresar y gestionar nuestros sentimientos*. Madrid: Dirección General de Familia, Comunidad de Madrid.
- Ordóñez-López, A., González-Barrón, R. y Montoya-Castilla, I. (2016). Conciencia emocional en la infancia y su relación con factores personales y familiares. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 79-85.
- Ortiz, M. J. (2015). El desarrollo emocional. En F. López Sánchez, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 95-124). Madrid: Pirámide.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación.1 Psicología evolutiva. Psicología y Educación*. Madrid: Alianza.
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia emocional y Bienestar II Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 694-705). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Pérez-González, J. C. y Pena, P. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y maestros*, 342, 32-35.
- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional de rasgo. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 81-98). Madrid: Pirámide.
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sánchez Ruiz, M. J., Furnham, A. y Pérez González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8(4), 335-341.
- Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (BOE de 4 de enero de 2007).
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A. C., Meerum-Terwogt, M. y Ly, V. (2008). Emotion awareness and internalizing symptoms in children and adolescents: The emotion Awareness Questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 756-761.
- Rodrigo-Ruiz, D., Cejudo, J. y Pérez-González, J. C. (2019). Compendio y análisis de medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional Capacidad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - Avaliação Psicológica (RIDEP)*, 51(2), 99-115.
- Rizzolati, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- Tortello, C. y Becerra, P. C. (2017). ¿Cómo se estudian las emociones en los niños? Técnicas conductuales y fisiológicas para evaluar las respuestas emocionales

- durante la infancia. *Cuadernos de Neuropsicología*, 11(3), 1-20.
- Vasta, R., Haith, M. y Miller, S. (1996). *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel.
- Veirman, E., Brouwers, S. y Fontaine, J. (2011). The assessment of emotional awareness in children. *European Journal of Psychological Assessment*, 27(4), 265-273.
- Vicari, S., Reilly, J. S., Pasqualetti, P., Vizzotto, A. y Caltagirone, C. (2000). Recognition of facial expression of emotions in school-age children: The intersection of perceptual and semantic categories. *Acta Paediatrica*, 89, 836-845.
- Villanueva, L. y Górriz, A. B. (2014). La conciencia emocional y su bienestar infantil. En R. González y L. Villanueva (Eds.), *Recursos para educar en emociones. De la Teoría a la práctica* (pp. 151-201). Madrid: Pirámide.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. y Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years teacher and child training programs in high risks school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488.

RECENSIONES

