



Trabajo Fin de Grado
Curso 2014-2015

**Emociones y competencia social para
el desarrollo de la inteligencia
emocional en educación infantil**

ZAIRA MEDIALDEA FERNÁNDEZ
Grado en Educación Infantil
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada



ugr | Universidad
de Granada



Emociones y competencia social para el desarrollo de la inteligencia emocional en educación infantil

Zaira Medialdea Fernández

Resumen: La inteligencia emocional es un constructo relativamente nuevo y en auge, tanto en las aulas como fuera de ellas. Sin embargo, es un constructo poco estudiado en educación infantil, por lo que habría que preguntarse: ¿Qué es realmente la inteligencia emocional y qué variables la integran? A lo largo de este estudio se analiza el grado de desarrollo emocional en alumnos y alumnas entre 3 y los 6 años de edad, estableciendo una relación entre éste y el desarrollo social en términos de habilidades sociales y de comportamientos antisociales. Para ello, se ha contado con 44 participantes con edades comprendidas entre 3y 6 años, y se han utilizado diversos instrumentos pioneros en el campo, con el fin de realizar una investigación exhaustiva de las emociones primarias y secundarias, así como de habilidades sociales (cooperación social, interacción social e independencia social) y el comportamiento antisocial (exteriorización e interiorización de problemas). Los resultados permiten apreciar un aumento progresivo con la edad del reconocimiento de emociones primarias, que van favoreciendo a su vez en la aparición de las emociones secundarias, repercutiendo ambas en un crecimiento gradual de las habilidades sociales, y un descenso del comportamiento antisocial.

Palabras Clave: inteligencia emocional, emociones primarias, emociones secundarias, competencia social, comportamiento antisocial, educación infantil.

Nota aclaratoria:

A lo largo de la exposición del presente trabajo se utilizará el masculino para referirnos al grupo en general, y facilitar de este modo la redacción, la lectura y la comprensión del estudio, sin menoscabo del respeto a la diversidad ni intención discriminatoria de ningún tipo. Del mismo modo, y en aras de facilitar la comprensión del texto y evitar una reiteración léxica, se utilizarán acrónimos para referirnos a las diferentes variables utilizadas en el trabajo: Inteligencia Emocional (IE); Emociones Primarias (Emoprim); Emociones Secundarias (Emosec); Cooperación Social (CS); Interacción Social (INTS); Independencia Social (INDS); Exteriorización de Problemas (EP); e Interiorización de Problemas (IP).

Introducción

Desde que Goleman (1995) publicó *Emotional Intelligence*, la comunidad educativa desencadenó una fiebre sin precedentes en torno a este concepto. Sin embargo, Salovey y Mayer fueron los primeros en definir y delimitar el concepto de inteligencia emocional (IE) como “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.10). Se les considera, por tanto, como los autores de la primera teoría formal de IE, que han ido adaptando y completando con el paso del tiempo. En su modelo, Salovey y Mayer (1997) incluyen una serie de habilidades internas para definir la inteligencia emocional, las cuales el sujeto tiene que mejorar con la práctica continua tales como:

- Percepción, expresión y evaluación de las emociones.
- Facilitación emocional del pensamiento.
- Compresión y análisis de las emociones.
- Regulación emocional.

Por su parte, Goleman (1995) alcanzó la mayor difusión del reciente constructo de IE con su bestseller, en el que define la inteligencia emocional como la interrelación entre cinco ramas (pp. 43-44):

- Conocer las propias emociones.
- Manejar las emociones.
- Motivarse a sí mismo.
- Reconocer las emociones de los demás.
- Establecer relaciones.

Otro de los modelos de referencia en este campo, es el de Bar-on (1997), quien desarrolla un modelo de IE a partir de su tesis doctoral “*The developmnet of a concept of psychological well-being*” (1988), haciendo también referencia a las diferentes habilidades que se deben poseer para desenvolverse de manera efectiva. Las habilidades que interrelaciona en su modelo, así como posteriormente mide y a través del inventario EQ-I (Bar-On EmotionalQuotientInventory), son:

- Componente intrapersonal.
- Componente interpersonal.
- Componente del estado de ánimo en general.
- Componentes de adaptabilidad.
- Componentes del manejo del estrés.
- Componente del estado de ánimo en general.

No podemos olvidar en este campo el modelo de Extremera y Fernández-Berrocal (2001), el cual evalúa tres variables: percepción, comprensión y regulación emocional; o el modelo de Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán y González (2011), junto con el que se desarrolla el test PERCEXPVAL-V.0 para evaluar la percepción, expresión y valoración de las emociones en niños de la etapa de infantil.

Tras la publicación de diversos estudios y artículos de la última década acerca de la inteligencia emocional, así como de los principales modelos anteriormente desarrollados en torno a este constructo, se puede inquirir que las habilidades necesarias para el desarrollo de la inteligencia emocional no son sólo intrapersonales, si no que se desarrollan también en relación con los demás. Es en estas relaciones en las cuales aprendemos la última fase de la IE, analizando y regulando nuestras emociones, adaptándonos y resolviendo problemas, aprendiendo un equilibrio que difícilmente podríamos conseguir aislados. La emoción, el comportamiento y la cognición forman un todo inseparable (Dreikurs, 2000), y es por todo ello que la emoción y las habilidades sociales se educan, teniendo como resultado un equilibrio emocional y social y, por ende, un sujeto inteligente emocionalmente.

Todo esto nos lleva en una única dirección, la importancia un adecuado desarrollo de inteligencia emocional en la vida del individuo. Podemos definir una emoción como un estado afectivo subjetivo, en el que entra a formar parte respuestas biológicas, fisiológicas, pensamientos, conducta y la misma adaptación social. Es por ello que cada persona emita respuestas a un mismo suceso con distinta intensidad, ya que no son propiamente estos sucesos los que originan una emoción, sino nuestra interpretación de él (Maganto y Maganto, 2011). De nuevo encontramos en la definición de emoción un componente social, ya que la misma adaptación social del individuo

determina la respuesta emocional ante un determinado suceso. Siguiendo la fundamentación teórica de Phillips (1978), Caballo (1986), y Olivares y Méndez (2008), podemos definir habilidades sociales como la capacidad del individuo para satisfacer sus necesidades, derechos, deseos, placeres u obligaciones sin perjudicar a los demás. El desarrollo adecuado de las habilidades sociales facilita la resolución efectiva de problemas, disminuyendo la probabilidad de dificultades en el futuro.

A pesar de la evidencia y de la numerosa fundamentación teórica sobre los beneficios de una adecuada IE, no se encuentra apenas documentación sobre ésta en educación infantil. En contraste, debemos considerar que la etapa infantil es idónea para facilitar la construcción de habilidades sociales, para asegurar un correcto desarrollo emocional y, por tanto, la inteligencia emocional.

En cuanto al desarrollo emocional, y durante esta etapa, el niño experimenta un incremento emocional desde el nacimiento, mediante el llanto, la sonrisa y la mirada (Izard, 1982). Posteriormente aparecen las emociones primarias: alegría, sorpresa, ira, tristeza, timidez y miedo, que aprenden a controlar a través de los adultos. La aparición de las emociones secundarias se produce a partir de los dos años de vida, cuando el niño desarrolla la capacidad de referirse a sí mismo, la habilidad de percibirse a sí mismo y a los demás (Mayer y Salovey, 1997), abandonando el egocentrismo infantil. Es en esta etapa en la que se desarrollan la empatía, la timidez, la envidia, los celos, la vergüenza, la culpa y el orgullo.

El desarrollo social, al igual que el emocional, tiene su punto máximo de evolución durante la edad infantil. Se inicia en el nacimiento, ya que en este momento el individuo se convierte en miembro de la sociedad, la cual a su vez le transmitirá normas y valores para la relación con los demás. Es por ello que en un primer momento se desarrollará socialmente en el seno familiar, el cual determinará en cierta medida su desarrollo, obstaculizándolo o favoreciéndolo. Posteriormente, el niño comenzará a tener relaciones con grupos externos a la familia, tanto en la escuela como por otros medios. Es en este momento donde empieza el verdadero desarrollo y despliegue de las habilidades sociales.

A partir de la revisión teórica realizada surge el objeto de esta investigación, que

no es otro que conocer el grado de desarrollo emocional en alumnos y alumnas entre los 3 y los 6 años de edad, y establecer la relación entre éste y el desarrollo social de los niños y niñas en términos de habilidades sociales y de conductas antisociales.

Método

Participantes

La muestra de participantes (Tabla 1) en este trabajo pertenecen a un centro educativo situado en un barrio céntrico de Granada, por lo que han sido seleccionados por conveniencia del investigador. Para el estudio se cuenta, por tanto, con 44 niños y niñas de segundo ciclo de educación infantil. El centro es de carácter público y de línea 2, con una oferta de 2º ciclo de Educación Infantil y la etapa completa de Educación Primaria. El colegio está situado en un contexto socioeconómico y cultural alto; no obstante, al convivir con numerosos colegios privados no llega a cubrir sus plazas y acoge a niños de barrios próximos que presentan un nivel socioeconómico medio-bajo. Las familias se caracterizan por tener estudios superiores, ser españoles, y con varios hijos a su cargo.

Tabla 1. *Muestra de participantes en el estudio*

	Curso - Edad			Total
	1 ^{er} Curso 3-4 años	2º Curso 4-5 años	3 ^{er} Curso 5-6 años	
Niños	7 43,8%	6 50,0%	6 37,5%	19 43,2%
Niñas	9 56,2%	6 50,0%	10 62,5%	25 56,8%
Total	16	12	16	44

Instrumento

Puesto que el objetivo de investigación es conocer la relación entre el desarrollo emocional, las habilidades sociales y los problemas de conducta, se utilizarán varios instrumentos. El primer test (anexo I) que se utilizará es el PERCEXPVAL-V.0 de Mestre, Guil, Martínez–Cabañas, Larrán y González (2011), para evaluar la percepción,

expresión y valoración de las emociones primarias en niños de la etapa de infantil. Es un test que consta de 16 ítems y se presenta mediante el uso de pantalla digital en Microsoft Power Point a niños de 2º ciclo de educación infantil (entre 3 y 6 años). El instrumento cuenta con tres tipos de representaciones: a) reconocimiento de emociones asociadas a situaciones específicas; b) reconocimiento de emociones asociadas a situaciones ambiguas; y, c) identificación de emociones en dibujos a través del lenguaje musical.

El segundo instrumento (anexo II) utilizado ha sido el PERVALE- 2.0 de Mestre y Guil (2012), que ha permitido la evaluación de la percepción y valoración de las emociones secundarias entre el alumnado de infantil. El test consta de 8 ítems en los cuales un actor interpreta gestualmente las emociones. Para cada emoción existen dos niveles de dificultad. En el primer nivel, el actor representa la emoción de forma escueta, poco explícita, y durante un período corto de tiempo. En el segundo nivel de dificultad, la emoción se representa de forma más exagerada, más explícita, y la duración de la representación se duplica.

Por último, se utiliza el *Preschool and Kindergarten Behavior Scale Reviewed – PKBS-2* (véase anexo III) traducida y adaptada al español (Fernández et al., 2010) que nos permitirá evaluar las habilidades sociales y comportamiento antisocial mediante observación sistemática individualizada. La escala consta de 76 ítems en dos partes diferenciadas: 34 ítems sobre habilidades sociales y 42 ítems para comportamiento antisocial. Los ítems se valoran según una escala de tipo Likert comprendida entre 0 (nunca) y 3 (con frecuencia).

La escala de habilidades sociales (34 ítems) comprende a su vez tres subescalas:

1. Cooperación Social (12 ítems). Refleja un ajuste social en las relaciones con los adultos y los iguales. Los ítems valoran características conductuales que son importantes para el seguimiento de instrucciones, cooperación y compromiso con los iguales y un adecuado autocontrol.
2. Interacción Social (11 ítems). La subescala refleja conductas y características que son importantes para la adquisición y mantenimiento

de la aceptación y la amistad de los otros. Los ítems incluyen adaptación social en la relación con los iguales y los adultos.

3. Independencia social (11 ítems). Refleja los comportamientos y las características que son importantes en la realización de independencia social dentro del ámbito del grupo de iguales. Se incluye la evaluación de algunas habilidades sociales relacionadas con adecuada separación de los adultos cuidadores, confianza y asertividad en la interacción con otros.

La escala de problemas de conducta (42 ítems) evalúa problemas de comportamiento en la infancia temprana/preescolar. Estos problemas de conducta se evalúan a través de dos subescalas:

1. Exteriorización de Problemas (27 ítems). Los ítem describen comportamientos perturbadores activos y no controlados por parte de los niños, reflejados hacia los demás.
2. Interiorización de Problemas (15 ítems). Los ítems de la subescala evalúan problemas emocionales y conductuales relacionados con ansiedad, temor o hipersensibilidad emocional.

Procedimiento

Para comenzar con la investigación, el primer paso fue conseguir el beneplácito de la dirección del centro, para lo que se celebró una reunión en la que se informó sobre el estudio, y se mostraron las autorizaciones dirigidas a los padres. Tras la reunión, se ofrecieron tres clases para llevar a cabo la investigación, por lo que tras una breve reunión con cada una de las tutoras de aula, se consiguió su beneplácito y se les entregaron las autorizaciones destinadas a los padres (véase anexo IV). Fue abrumadora la participación y amabilidad de los padres para dicho estudio, a los que se les informó individual y personalmente, resolviendo las dudas que a algunos les asaltaban. A pesar de ello, algunas de las familias decidieron que sus hijos no participasen en el estudio, por lo que fueron excluidos inmediatamente, considerándolo mortalidad de la muestra inicial.

El siguiente paso, y antes de comenzar con la administración de los

instrumentos, se entregó un formulario (véase anexo V) al tutor de cada grupo de sujetos, en el que se respondían a cinco cuestiones relacionadas con el grado de adaptación de cada sujeto individualmente, valorándolas del 1 al 6. De este modo se pretendía conocer el grado de adaptación y maduración del sujeto, para obtener de este modo un resultado óptimo en los resultados.

Tras estas cuestiones, se comenzó con la administración de los instrumentos. Se decidió administrar primero el PERCEXPVAL-V.0 seguido del PERVALE-S 2.0 de Mestre y Guil (2012), para los que se utilizaron una hoja de respuestas (véase anexo VI). Estos test se administraron de manera individual y en una sala libre de distractores, con una duración de 5-10 minutos. Para ello, se presentaron las diapositivas en pantalla digital y a modo de juego, para que de este modo los sujetos no se sintieran presionados o cohibidos y pudieran expresarse libremente.

Una vez recogidos todos los datos de los anteriores instrumentos, se procedió a administrar el PKBS-2. Para ello, se comenzó con una observación sistemática con una duración de una semana por aula. Aún así, posteriormente se preguntó a la maestra de aula por cada alumno, consiguiendo así unos resultados óptimos y sin margen de error. La razón por la cual este instrumento fue el último en administrarse fue porque permite conocer de manera más profunda a los sujetos, y de algún modo podía condicionar al investigador al administrarles los otros instrumentos.

Análisis de datos

El análisis de datos se ha realizado utilizando el programa SPSS v.22.0, con el que se han realizado los análisis descriptivos y las correlaciones; con el fin de responder a la descripción de las diferentes variables así como establecer relaciones entre el grado de reconocimiento de emociones, las habilidades sociales y el comportamiento antisocial en la educación infantil.

Resultados

Para analizar adecuadamente los resultados obtenidos, se ha comenzado

con un análisis pormenorizado de las puntuaciones obtenidas por los sujetos a través de los diferentes instrumentos utilizados previamente. Mediante ellas, y en una primera fase descriptiva, hemos podido analizar los resultados tanto de las emociones primarias y secundarias, como de las distintas variables de habilidades sociales (cooperación social, interacción social e independencia social) y el comportamiento antisocial (exteriorización e interiorización de problemas). En una segunda fase, se ha realizado una correlación entre el reconocimiento de emociones primarias y secundarias, las habilidades sociales y los problemas de comportamiento, con el objetivo de comprobar la relación recíproca entre las variables.

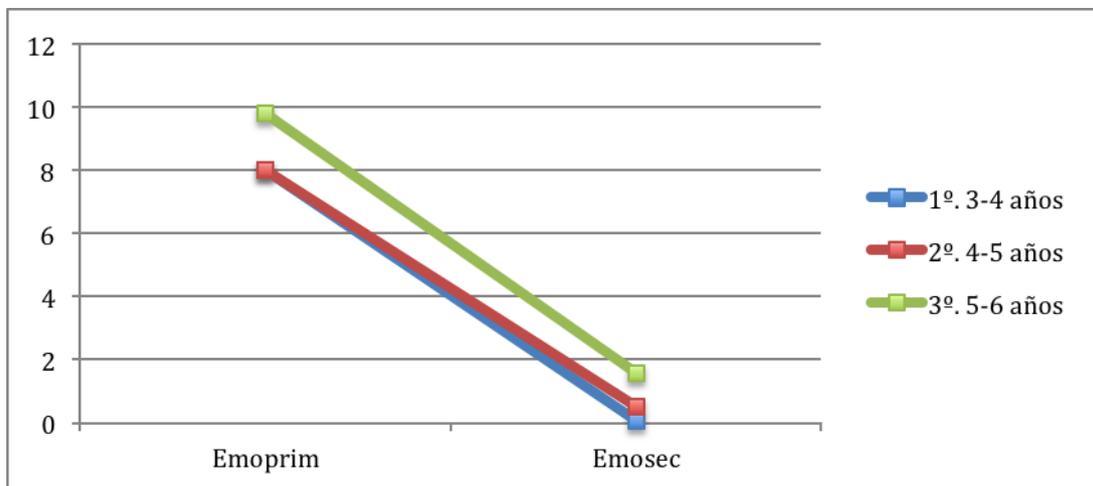
Análisis descriptivo

En un primer momento, se analizan la media y la desviación típica de las variables establecidas en el estudio en función de la edad (Tabla 2). Los resultados obtenidos muestran una evolución progresiva en el reconocimiento tanto de las emociones primarias como de las secundarias (Gráfica 1). Los participantes muestran un reconocimiento adecuado de las emociones primarias, aunque en el reconocimiento de las emociones secundarias ajenas presenta valoraciones más bajas. En relación a estas últimas, se observa que el reconocimiento de las mismas comienza hacia los 5 años de edad. Por otra parte, los resultados obtenidos muestran un aumento gradual de las habilidades sociales así como un progresivo descenso de los problemas de conducta (Gráfica 2).

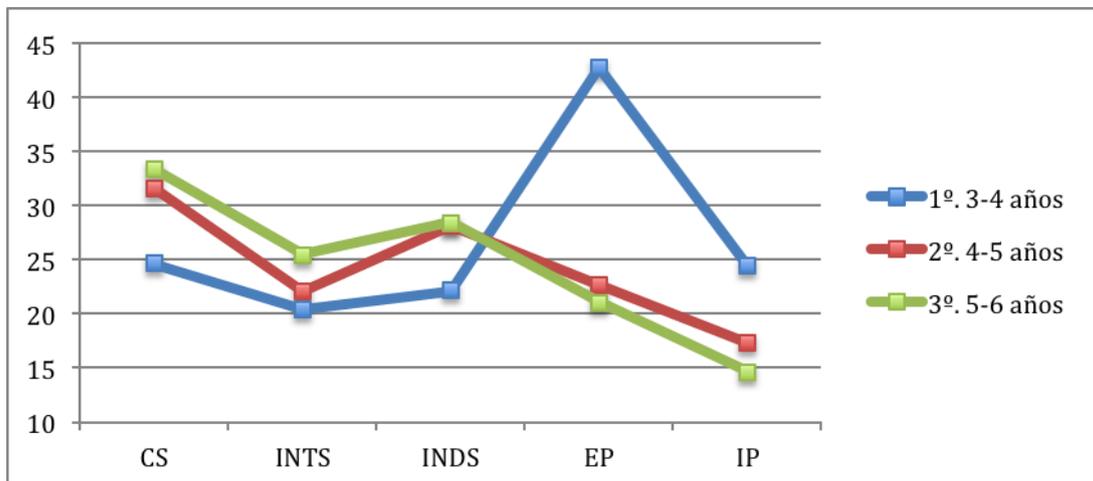
Los resultados permiten afirmar que conforme se construyen habilidades sociales, comienzan a disminuir los problemas de conducta. Como podemos observar, los niños de primer curso muestran peores habilidades sociales y mayores problemas de conducta, especialmente en exteriorización de problemas. No obstante, el patrón se invierte en los cursos posteriores. Ya en segundo curso, se observa un aumento de las habilidades sociales y un descenso de los problemas de conducta. Es en el último curso en el que se produce un fuerte aumento de las habilidades sociales y destacado descenso de los problemas de conducta. Los resultados obtenidos muestran que el reconocimiento de emociones y las habilidades sociales mejoran con la edad, al tiempo que disminuyen los problemas de comportamiento.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de reconocimiento de emociones, habilidades sociales y problemas de conducta en función del curso de escolarización.

	3-4 años		4-5 años		5-6 años	
	□	□	□	□	□	□
Emoprim	8,00	2,81	8,00	2,13	9,81	2,17
Emosec	0,06	0,25	0,50	0,79	1,56	0,96
CS	24,68	7,67	31,58	3,73	33,31	3,54
INTS	20,38	8,33	22,08	3,96	25,44	4,18
INDS	22,19	5,74	28,08	3,99	28,38	4,59
EP	42,81	17,16	22,67	6,88	21,06	11,71
IP	24,50	6,78	17,33	3,03	14,63	3,89



Gráfica 1. Puntuaciones medias en reconocimiento de emociones y curso de escolarización.

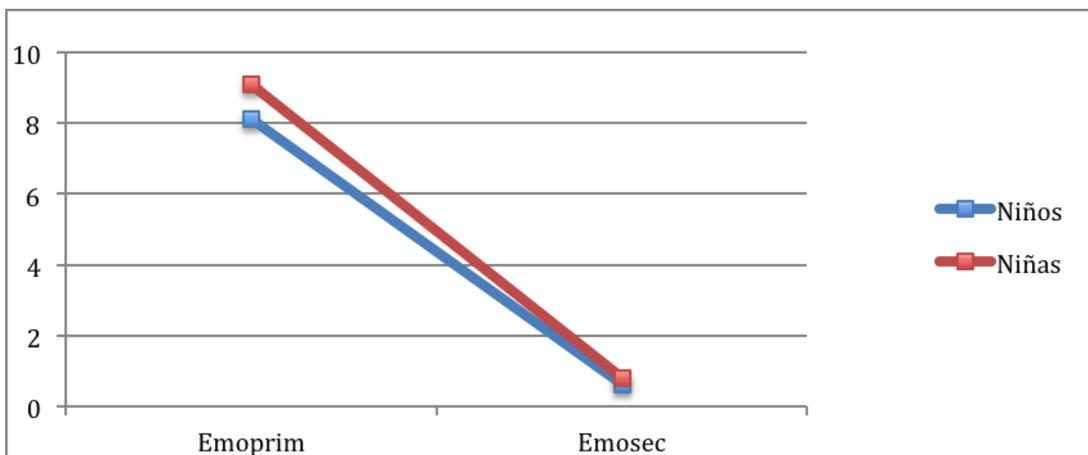


Gráfica 2. Puntuaciones medias en habilidades sociales y problemas de comportamiento en función del curso de escolarización.

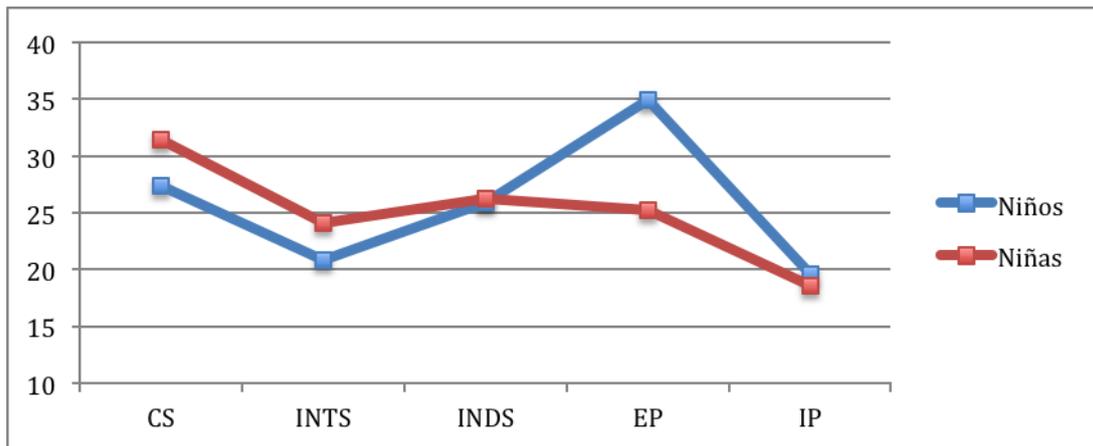
Del mismo modo, se realiza el análisis descriptivo de las variables en función del sexo (Tabla 3). Las niñas presentan puntuaciones más altas que los niños en reconocimiento de emociones primarias y secundarias (Gráfica 3). En relación a la competencia social y los problemas de comportamiento (Gráfica 4), las niñas presentan mejores puntuaciones en habilidades sociales; al tiempo que obtienen puntuaciones inferiores tanto en exteriorización como en interiorización de problemas. Además, las niñas presentan mayor capacidad en el reconocimiento de las emociones, mayores habilidades sociales, y menor comportamiento antisocial que los niños.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de reconocimiento de emociones, habilidades sociales y problemas de conducta en función del curso del sexo.

	Niños		Niñas	
	□	□	□	□
Emoprim	8,11	2,66	9,10	2,37
Emosec	0,63	0,96	0,80	1,00
CS	27,42	6,76	31,44	6,06
INTS	20,84	6,85	24,10	5,51
INDS	25,89	6,18	26,2	5,29
EP	34,95	16,21	25,2	15,51
IP	19,53	7,73	18,52	5,61



Gráfica 1. Puntuaciones medias en reconocimiento de emociones y sexo.



Gráfica 2. Puntuaciones medias en habilidades sociales y problemas de comportamiento en función del sexo.

Análisis Correlacional

Una segunda parte del trabajo pretende conocer la relación entre el reconocimiento de las emociones, el desarrollo de las habilidades sociales y el comportamiento antisocial. Para tal fin, se realiza un análisis correlacional con toda la muestra de participantes (Tabla 4). Los resultados obtenidos muestran que a mayor reconocimiento de las emociones primarias, se produce un mayor reconocimiento de las emociones secundarias. Del mismo modo, la emociones primarias correlacionan positivamente con mejores puntuaciones en cooperación social (CS), interacción social (IS) e independencia social (IS). Por otro lado, buenas puntuaciones en el reconocimiento de las emociones primarias correlacionan negativamente con la exteriorización de problemas. En cuanto a las emociones secundarias, éstas correlacionan positivamente con la cooperación; y negativamente, tanto con la exteriorización como con la interiorización de problemas. Otros resultados obtenidos hacen referencia a las relaciones positivas que se establecen entre las diferentes variables de habilidades sociales, que por otra parte eran esperadas. Finalmente, se observa como las variables de habilidades sociales correlacionan negativamente tanto con la exteriorización de problemas (EP) como con la interiorización (IP), mostrando que cuando las puntuaciones en habilidades sociales son altas, las puntuaciones en problemas de comportamiento son bajas, y a la inversa.

Tabla 4. *Correlaciones entre las diferentes variables del estudio.*

	Emoprim	Emosec	CS	INTS	INDS	EP	IP
Emoprim	1	,370* ,013	,477** ,001	,547** ,000	,406** ,006	-,353* ,019	-,583** ,000
Emosec	,370* ,012	1	,378* ,011	,256 ,093	,155 ,314	-,366* ,014	-,378* ,011
CS	,477** ,001	,378* ,011	1	,682** ,000	,560** ,000	-,905* ,000	-,688** ,000
INTS	,547** ,000	,256 ,093	,682** ,000	1	,794** ,000	-,499** ,001	-,723** ,000
INDS	,406** ,006	,155 ,314	,560** ,000	,794** ,000	1	-,430** ,004	-,836* ,000
EP	-,353* ,019	-,366* ,014	-,905* ,000	-,499** ,001	-,430** ,004	1	,627** ,000
IP	-,583** ,000	-,378* ,011	-,688** ,000	-,723** ,000	-,836* ,000	,627** ,000	1

** La correlación es significativa en el nivel 0,01

* La correlación es significativa en el nivel 0,05

Del mismo modo, se realiza el análisis correlacional de las variables en función del sexo. Encontramos por tanto que en los niños (Tabla 5) no existe una correlación positiva entre emociones primarias y secundarias, que si está presente sin embargo en las niñas (Tabla 6). Si encontramos en los varones una correlación positiva entre emociones primarias y cooperación social (CS), interacción social (INTS), y negativa con interiorización de problemas (IP), por lo que podemos afirmar que a mayor reconocimiento de emociones primarias en varones, existe una mayor competencia e interacción social, y un menor índice de interiorización de problemas. En cuanto a las niñas, cobran mayor relevancia las emociones secundarias, que correlacionan positivamente con cooperación social (CS), y negativamente con ambas variables del comportamiento antisocial. Podemos decir, por tanto, que existe una mayor correlación entre emociones primarias y el resto de variables por parte de los varones, frente a la correlación de emociones secundarias con el resto de variables por parte de sus compañeras, lo que deriva en un menor comportamiento antisocial por su parte.

Tabla 5. *Correlaciones entre las diferentes variables del estudio en niños*

	Emoprim	Emosec	CS	INTS	INDS	EP	IP
Emoprim	1	,082 ,740	,546* ,015	,692** ,001	,432 ,064	-,337 ,158	-,518* ,023
Emosec	,082 ,740	1	,326 ,172	,373 ,116	,398 ,092	-,292 ,225	-,349 ,144
CS	,546* ,015	,326 ,172	1	,714** ,001	,696** ,001	-,936** ,000	-,814** ,000
INTS	,692** ,001	,373 ,116	,714** ,001	1	,843** ,000	-,579** ,009	-,579** ,009
INDS	,432 ,064	,398 ,092	,696** ,001	,843** ,000	1	-,621** ,005	-,925** ,000
EP	-,337 ,158	-,292 ,225	-,936** ,000	-,579** ,009	-,621** ,005	1	,625** ,001
IP	-,518* ,023	-,349 ,144	-,814** ,000	-,832** ,000	-,925** ,000	,625** ,001	1

** La correlación es significativa en el nivel 0,01

* La correlación es significativa en el nivel 0,05

Tabla 6. *Correlaciones entre las diferentes variables del estudio en niñas*

	Emoprim	Emosec	CS	INTS	INDS	EP	IP
Emoprim	1	,589** ,002	,353 ,084	,349 ,088	,386 ,057	-,297 ,149	-,660** ,000
Emosec	,589** ,002	1	,407* ,043	,132 ,530	-,049 ,817	-,408* ,043	-,411* ,041
CS	,353 ,084	,407* ,043	1	,596** ,002	,467* ,019	-,861** ,000	-,576** ,003
INTS	,349 ,088	,132 ,530	,596** ,002	1	,786** ,000	-,342 ,094	-,603** ,001
INDS	,386 ,057	-,049 ,817	,467* ,019	,786** ,000	1	-,282 ,172	-,737** ,000
EP	-,297 ,149	-,408* ,043	-,861** ,000	-,342 ,094	-,282 ,172	1	,582** ,002
IP	-,660** ,000	-,411* ,041	-,576** ,003	-,603** ,001	-,737** ,000	,582** ,002	1

** La correlación es significativa en el nivel 0,01

* La correlación es significativa en el nivel 0,05

Discusión y conclusiones

El desarrollo emocional en el ser humano surge desde el propio nacimiento, y tiene un especial desarrollo en la etapa de la educación infantil. Las principales teorías sobre el desarrollo emocional, como las referidas anteriormente de Mestre y Guil (2012), Izard (1982) y Mayer y Salovey (1992), han mostrado que las emociones que surgen en primer lugar son el miedo, la alegría, la tristeza, el enfado, la sorpresa y la aversión; de ahí que se denominen emociones primarias. Posteriormente, surgen las emociones secundarias, que necesitan de otras personas para que puedan surgir y desarrollarse. Las emociones secundarias (vergüenza, orgullo, envidia, etc.) surgen cuando los niños abandonan el egocentrismo infantil, son capaces de tener en consideración a las personas que les rodean y son conscientes de las consecuencias de sus comportamientos en los demás. Finalmente, estas teorías señalan que el desarrollo emocional es más rápido entre las niñas que entre los niños. Considerando lo anterior, y observando los resultados obtenidos, se infieren varias conclusiones que van en la misma línea. En primer lugar, se puede concluir que existe una evolución progresiva en el reconocimiento de las emociones primarias y secundarias, siendo las emociones secundarias irreconocibles hasta los 5 años de edad. Además, y corroborando las teorías presentadas, el estudio desvela que las niñas presentan puntuaciones más altas que los niños en reconocimiento de emociones primarias y secundarias

En cuanto al desarrollo social, al igual que el emocional, se inicia durante el nacimiento y se desarrolla en relación con los demás, siendo el principal agente socializador la familia. Sin embargo, es con la escolarización cuando comienza el verdadero despliegue y desarrollo de las habilidades sociales, ya que el niño amplía su círculo de relaciones, principalmente en la escuela. Por tanto, y tal y como destacan las principales teorías al respecto, como la de Bronfenbrenner (1979) o Vila (1998), entre otras, son la familia y la escuela los principales escenarios para la socialización del niño y, por tanto, la entrada a la escuela supone un aumento y despliegue progresivo de sus habilidades sociales, siendo las niñas precoces frente a sus compañeros varones. Tras los resultados del estudio, se puede concluir que las variables que integran las habilidades sociales van aumentando progresivamente con la edad. Los niños de 3 años presentan aún una cooperación, interacción e independencia social bastante deficitaria, habilidades que van experimentando un crecimiento gradual, de modo que a los 5 años

muestran unos resultados significativamente elevados. En cuanto a las niñas, los resultados se tornan superiores en todas las variables que integran las habilidades sociales respecto a los varones, principalmente en cooperación social.

Respecto al comportamiento antisocial, entre los factores de riesgo individuales en la edad infantil según Webster-Stratton y Taylor (2001), encontramos las pobres destrezas en el manejo de conflictos y unas bajas habilidades sociales. Es por esto que las teorías señalan que con la edad, y en circunstancias de normalidad, los comportamientos antisociales irán disminuyendo. El estudio presentado muestra una disminución del comportamiento antisocial con la edad. Los niños de primer curso muestran peores habilidades sociales y mayores problemas de conducta, especialmente en exteriorización de problemas. Progresivamente, estos comportamientos van quedando atrás, produciéndose un descenso bastante importante a la edad de 5 años. De nuevo, las niñas van aventajadas en lo que a desarrollo social se refiere, mostrando menores tasas de comportamiento social, principalmente en exteriorización de problemas.

Podemos considerar las habilidades sociales (cooperación, interacción e independencia social) y el comportamiento antisocial (exteriorización e interiorización de problemas) las dos caras de una misma moneda, ya que se influyen mutuamente. Como ya se mencionaba anteriormente, teorías influyentes como la de Webster-Stratton y Taylor (2001), entre otras, señalan como uno de los principales factores de riesgo de comportamiento antisocial una baja competencia en habilidades sociales. Tal y como demuestran los resultados obtenidos, las habilidades sociales mejoran con la edad, al tiempo que disminuyen los problemas de comportamiento. Son, por tanto, variables que se retroalimentan entre sí.

Siguiendo con la parte correlacional del estudio, ya se advertían en teorías planteadas introductoriamente en esta investigación que los modelos encumbrados acerca del constructo de inteligencia emocional como Salovey y Mayer (1995), Goleman (1995) o Bar-on (1997), entre otros, dejaban latente una conexión entre competencia social y emociones, conformando de este modo la inteligencia emocional. Sin embargo, era este un germen que se intuía o soslayaba, pero no se dejaba constancia de una correlación entre ambas variables. Los resultados obtenidos muestran que a

mayor reconocimiento de las emociones primarias, se produce un mayor reconocimiento de las emociones secundarias. De igual manera, las emociones primarias ayudan a una mejora de la cooperación social (CS), interacción social (IS) e independencia social (IS), disminuyendo a su vez la exteriorización de problemas. En cuanto a las emociones secundarias, favorecen el incremento de la cooperación social, y a su vez tienen relación con un descenso de comportamientos antisociales (exteriorización e interiorización de problemas).

Por último, podemos concluir que a los 3 años se comienzan a desarrollar en el niño las emociones primarias, pero aún no están presentes en la vida del individuo las emociones secundarias. Además de esto, el egocentrismo infantil no les permite aún reconocer con acierto las emociones en los demás. Este mismo egocentrismo, ligado a la ausencia de emociones secundarias, les dificulta ser competente socialmente y, como consecuencia, tener mayores problemas de comportamiento antisocial. Poco a poco, el niño va dejando atrás su egocentrismo infantil y comienza a reconocer en los demás algunas emociones. Se produce, por tanto, un mayor reconocimiento de las emociones primarias, que van favoreciendo la aparición de algunas de las emociones secundarias, como la vergüenza, aunque aún son pocos las que las reconocen. Comienzan a mostrarse más competentes socialmente, y a tener unos niveles menores de comportamiento antisocial. Sin embargo, es a los 5 años cuando el niño comienza a ser más competente emocionalmente. En esta edad, ya reconocen con facilidad las emociones primarias, y muestran índices mucho mayores en el reconocimiento de emociones secundarias, reconociendo fácilmente la vergüenza y la ansiedad. Este reconocimiento va dejando paso a una mayor competencia social, mostrando índices más altos de interacción e independencia social. Además de esto, el niño muestra un menor comportamiento antisocial, gestionando mucho mejor la exteriorización e interiorización de problemas. Podemos decir, por tanto, que poco a poco el niño va siendo más hábil tanto social como emocionalmente, variables que van ligadas y van ayudándose en el desarrollo de la inteligencia emocional, encontrándose una diferencia significativa por sexo, siendo más precoces las mujeres que sus compañeros los varones.

Los resultados, por tanto, no dejan lugar a dudas, estableciendo unas etapas en la inteligencia emocional del sujeto. Sin embargo, sería necesario ampliar el estudio con

un muestreo mayor para poder establecer una teoría fundamentada acerca de la inteligencia emocional. Se tornaría necesaria y útil esta teoría, ya que a partir de ella se podría comenzar a trabajar la inteligencia emocional en el aula de infantil, tan olvidada actualmente, de una manera más eficaz. En un estudio reciente de Olmedo (2015), granadino de 26 años licenciado en Psicología y Máster en Psicología Clínica y músico, mostraba que las últimas áreas en desaparecer en el cerebro herido por el Alzheimer son las encargadas de la memoria musical y la capacidad de sentir emociones. Con esto quiero concluir diciendo que la inteligencia emocional nos hace ser más competentes y gestionar nuestra vida de un modo mucho más eficaz y, además de ello, es lo que perdura en nuestra capacidad cognitiva. Por tanto, se torna esencial el establecimiento de unas etapas de la inteligencia emocional de la que puedan partir los docentes para formar a sujetos inteligentes emocionalmente y, por ende, eficaces para la vida.

Referencias bibliográficas

- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological wellbeing*. Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.
- Bar-On, R. (1997a). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (1997b). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press.
- Caballo, V. (1986). *Evaluación de las habilidades sociales*. En Fernández-Ballesteros y Carrobes (comps.), *Evaluación Conductual*, Madrid: Pirámide
- Dreikurs, E. (2000). *Motivation. A Biosocial and Cognitive Integration of Motivation and Emotion*. Nueva York: Oxford University Press.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P.: «El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997): implicaciones educativas para padres y profesores», en *Libro de Actas de las III Jornadas de Innovación Pedagógica: La Inteligencia Emocional, una brújula para el siglo XXI*, Granada, 2001a, pp. 132-145.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P.: «¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?», en *Libro de Actas de las*

III Jornadas de Innovación Pedagógica: La Inteligencia Emocional, una brújula para el siglo XXI, Granada, 2001b, pp. 146-157.

Fernández, M., Benítez, J. L., Pichardo, M^a C., Fernández, E., Justicia, F., García, T., García-Berbén, A., Justicia, A. y Alba, G. (2010). Confirmatory factor analysis and structural model of the PKBS- 2 for assessing social skills and behavioral problems in preschool education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 22, 8(3), 1229-1252.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Madrid: Kairos.

Izard, C.E. (1982). *Measuring emotions in infants and children*. Cambridge University Press.

La genial terapia granadina que emociona a los enfermos de alzheimer. (17 de marzo de 2015). *Ideal Granada*. Recuperado de <http://www.ideal.es/granada/201503/17/genial-terapia-musical-granadina-emociona-enfermos-alzheimer-20150317112116.html>

Maganto, C. y Maganto, J.M. (2011): *Cómo potenciar las emociones positivas y afrontar las negativas*. Madrid: Pirámide.

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

Mestre, J.M. & Fernández Berrocal, B (2009). *Manual de inteligencia emocional*. Editorial Pirámide.

Mestre, J.M., Guil, R.; Martínez-Cabañas, F, Larán, C. y González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(39), 37-54.

Mestre, J.M. y Guil, R. (2012). *La regulación de las emociones: una vía a la adaptación personal y social*. Madrid: Pirámide.

Olivares, J. y Méndez, F. X. (2008). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Phillips, E. L., (1978). *The social skills bases of psychopathology*. Londres: Grune and Stratton.

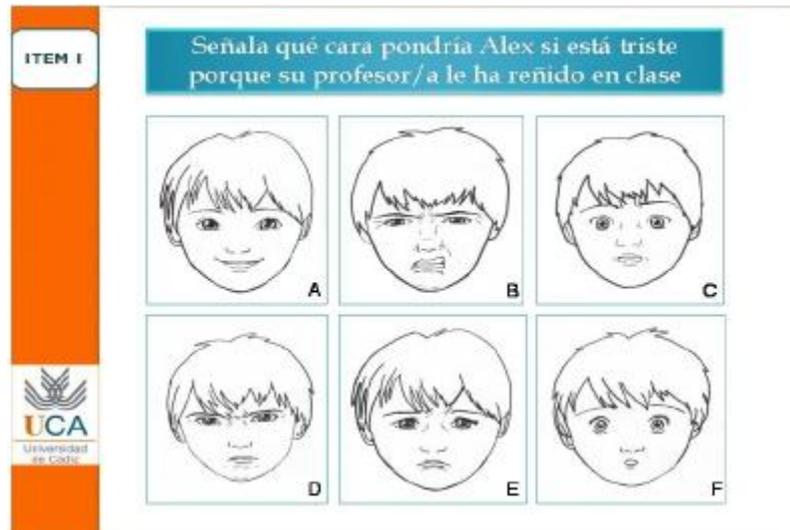
Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Vila mendiburu, I. (1998): *Familia, escuela y comunidad. Cuadernos de educación*.
Universidad de Barcelona: Horsori.

Webster-Stratton, C., & Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0–8 years). *Prevention science*, 2(3), 165-192.

Anexo I: PERCEXPVAL-V.0 de Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán y González (2011).

a) Reconocimiento de emociones asociadas a situaciones específicas.



b) Reconocimiento de emociones asociadas a situaciones ambiguas.



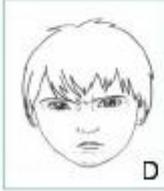
C) Identificación de emociones en dibujos a través del lenguaje musical.

ITEM 3

¿Qué expresión tendría Alex tras escuchar esta música?

  [Clic aquí](#)

 **A**  **B**  **C**

 **D**  **E**  **F**



Anexo II: PERVALE- 2.0 de Mestre y Guil (2012)

Ejemplo de Nivel 1: Vergüenza



Ejemplo de Nivel 2: Vergüenza



Anexo III: Preschool and kindergarten BehaviorScaleReviewed – PKBS-2. Versión en castellano (Fernández et al., 2010)

EOEI – ESCALA DE OBSERVACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL (Padres y Profesores)									
Sección 1: Información del niño	Sección 2: Información de quién responde								
Nombre del niño: _____ Edad: ____ años ____ meses ____ Sexo: M F <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Recibe el niño algún tipo de atención, ayuda o apoyo especial en esta u otra escuela: SI NO <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> En caso afirmativo, ¿qué tipo de ayuda y en qué escuela? _____ Si el niño tiene alguna discapacidad o necesidad especial, por favor, indique cual: _____	Respondido por: _____ Relación con el niño: _____ Fecha: _____ Indique los lugares o ambientes donde observó al niño: _____ _____ _____ _____								
Sección 3: Instrucciones									
Por favor, a continuación responda a las preguntas que aparecen en las siguientes páginas. Sus respuestas deben basarse en las observaciones del comportamiento del niño durante los últimos tres meses . La valoración se hace de la siguiente forma:									
<table style="margin: auto;"> <tr> <td>Nunca</td> <td>Casi Nunca</td> <td>Algunas Veces</td> <td>Con Frecuencia</td> </tr> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> </table>		Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Con Frecuencia	0	1	2	3
Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Con Frecuencia						
0	1	2	3						
<p>Nunca Cuando el niño no muestra el comportamiento especificado o usted no lo ha observado. Tache el 0, que indica Nunca</p> <p>Casi Nunca Cuando el niño casi nunca muestra el comportamiento especificado. Tache el 1, que indica Casi Nunca</p> <p>Algunas Veces Cuando el niño muestra el comportamiento especificado con cierta frecuencia. Tache el 2, que indica Algunas Veces</p> <p>Con Frecuencia Cuando el niño muestra el comportamiento especificado con mucha frecuencia. Tache el 3, que indica Con Frecuencia</p>									
Por favor, rellene todas las preguntas y no haga cruces entre los números. Tache el número que corresponda.									

Escala de Competencia Social					
	Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Con Frecuencia	Puntuación
1. Es independiente cuando juega y trabaja	0	1	2	3	
2. Es cooperativo	0	1	2	3	
3. Ríe y se divierte con otros niños	0	1	2	3	
4. Juega con distintos niños	0	1	2	3	
5. Intenta comprender lo que otros hacen (Ej.: ¿Por qué lloran?)	0	1	2	3	
6. Es aceptado y cae bien a otros niños	0	1	2	3	
7. Sigue las instrucciones de los adultos	0	1	2	3	
8. Intenta hacer la tarea antes de pedir ayuda	0	1	2	3	
9. Hace amigos fácilmente	0	1	2	3	
10. Sabe controlarse	0	1	2	3	
11. Otros niños le invitan a jugar	0	1	2	3	
12. Utiliza bien su tiempo libre	0	1	2	3	
13. Acepta separarse de los padres sin problemas	0	1	2	3	
14. Participa en las conversaciones familiares o escolares	0	1	2	3	
15. Pide ayuda a un adulto cuando la necesita	0	1	2	3	
16. Cuando se leen historias se sienta y escucha	0	1	2	3	
17. Defiende los derechos de otros niños	0	1	2	3	
18. Se adapta bien a diferentes circunstancias	0	1	2	3	
19. Tiene habilidades y capacidades que sus compañeros admiran	0	1	2	3	
20. Anima a otros niños que se encuentran mal	0	1	2	3	
21. Invita a otros niños a jugar	0	1	2	3	
22. Recoge sus cosas cuando se le pide	0	1	2	3	
23. Respeta las reglas	0	1	2	3	
24. Busca el apoyo de un adulto cuando se encuentra mal	0	1	2	3	
25. Comparte sus juguetes y otras pertenencias	0	1	2	3	
26. Defiende sus derechos	0	1	2	3	
27. Se disculpa cuando molesta a otros sin querer	0	1	2	3	
28. Cuando es apropiado, cede y se compromete con las propuestas de otros	0	1	2	3	
29. Acepta las decisiones de los adultos	0	1	2	3	
30. Acepta los turnos para utilizar los juguetes u otros objetos	0	1	2	3	
31. Se muestra seguro en situaciones sociales	0	1	2	3	
32. Reacciona correctamente cuando se le corrige	0	1	2	3	
33. Es sensible a los problemas de los adultos (Ej.: ¿percibe la tristeza?)	0	1	2	3	
34. Muestra afecto por otros niños	0	1	2	3	
TOTALES					
					SC
					INT
					IND

Escala de Comportamiento Antisocial

	Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Con Frecuencia	Puntuació	
1. Actúa impulsivamente, sin pensar	0	1	2	3		
2. Finge estar enfermo cuando se siente mal o tiene miedo	0	1	2	3		
3. Se burla o se ríe de otros niños	0	1	2	3		
4. No responde al afecto de los otros	0	1	2	3		
5. Está demasiado apegado al padre o al educador	0	1	2	3		
6. Hace ruidos molestando a los demás	0	1	2	3		
7. Tiene un temperamento fuerte	0	1	2	3		
8. Reclama toda la atención	0	1	2	3		
9. Es ansioso o se muestra tenso	0	1	2	3		
10. No comparte	0	1	2	3		
11. Agrede físicamente (golpea, da patadas, empuja, etc.)	0	1	2	3		
12. Evita jugar con otros niños	0	1	2	3		
13. Grita o chillaba cuando se enfada	0	1	2	3		
14. Coge las cosas de otros niños sin permiso	0	1	2	3		
15. Le cuesta concentrarse o hacer las tareas	0	1	2	3		
16. Desobedece las normas	0	1	2	3		
17. Tiene dificultades para establecer amistades	0	1	2	3		
18. Es miedoso o asustadizo	0	1	2	3		
19. Se deben hacer las cosas a su manera	0	1	2	3		
20. Es muy activo – incapaz de quedarse quieto	0	1	2	3		
21. Es vengativo con los demás niños	0	1	2	3		
22. Desafía a los padres o al maestro	0	1	2	3		
23. Se queja de molestias o enfermedades	0	1	2	3		
24. Se resiste a ir al colegio	0	1	2	3		
25. Es inquieto y travieso	0	1	2	3		
26. Insulta a los compañeros	0	1	2	3		
27. Es difícil consolarlo cuando está mal	0	1	2	3		
28. Se aísla de los demás compañeros	0	1	2	3		
29. Maltrata o intimida a otros compañeros	0	1	2	3		
30. Parece infeliz o deprimido	0	1	2	3		
31. Tiene un comportamiento impredecible	0	1	2	3		
32. Tiene celos de otros niños	0	1	2	3		
33. Actúa como un niño de menos edad	0	1	2	3		
34. Rompe las cosas de los demás	0	1	2	3		
35. Es caprichoso	0	1	2	3		
36. Es muy sensible a las críticas	0	1	2	3		
37. Lloriquea y se queja	0	1	2	3		
38. Se aprovecha de los otros niños	0	1	2	3		
39. Interrumpe las actividades de clase	0	1	2	3		
40. Miente	0	1	2	3		
41. Se le provoca fácilmente – salta a la primera	0	1	2	3		
42. Molesta a los compañeros	0	1	2	3		
TOTALES						
					EP	IP

Anexo IV: Autorización de los padres/tutores para participar en el estudio.

D. /D^a. como **padre/madre/tutor/tutora**
de autorizo por la presente a mi
hijo/hija/pupilo/pupila a realizar tres pruebas (PKBS-2, PERCEXPVAL y
PERVALES-S) con objeto de analizar la competencia social, así como la percepción y
valoración de emociones, en colaboración con la Universidad de Granada.
La información recogida será estrictamente confidencial, como lo serán de igual modo
los datos del alumno/a y su centro de procedencia.
Al finalizar el estudio se les entregará un informe con las conclusiones y resultados
obtenidos. Gracias por su colaboración.

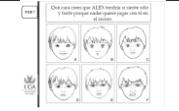
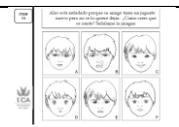
Anexo V. Formulario para el profesorado

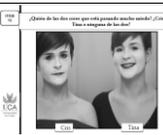
Nº	El grado en que esta cuestión se acerca a este alumno/a en concreto es...
1	Nada o casi nada
2	Algo
3	Medio
4	Bastante
5	Mucho
6	Completamente

Centro:..... Curso:..... Profesor/a (debe conocer a el alumno/a del listado):..... Las cuestiones eran: 1.- ¿Cuál es el grado de adaptación del alumno/a al el centro escolar y sus normas? 2.- ¿Cuál es el grado de de control de impulsos del alumno? 3.- ¿Cuál es el grado del rendimiento académico de este alumno? 4.- ¿Cuál es el grado de aceptación de este alumno/a por sus compañeros? 5.- ¿Cuál es el grado de conflictividad del alumno/a? APELLIDOS Y NOMBRE DEL ALUMNO/A Valora de 1 a 6 al alumno en la casilla apropiada	5.- ¿Cuál es el grado de conflictividad del alumno/a?	4.- ¿Cuál es el grado de aceptación de este alumno/a por sus compañeros?	3.- ¿Cuál es el grado del rendimiento académico de este alumno?	2.- ¿Cuál es el grado de de control de impulsos del alumno?	1.- ¿Cuál es el grado de adaptación del alumno/a al el centro escolar y sus normas?
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					

Anexo VI. Hoja de respuestas para PERCEXPVAL-V.0 de Mestre y Guil (2012)

Apellidos y Nombre: Edad..... Sexo V M			
Centro:..... Localidad.....			
INSTRUCCIONES: SIÉNTESE CERCA DEL NIÑO Y VAYA LEYENDO UNA A UNA LAS DIAPOSITIVAS. ASEGÚRESE DE QUE EL NIÑO LA ENTIENDE. PROCURA NO INCENTIVAR AL NIÑO A UNA RESPUESTA EN CONCRETO. CUANDO EL NIÑO SEÑALE LA PANTALLA APUNTA LA RESPUESTA. SI CAMBIA DE OPINIÓN O SI REALIZA ALGÚN TIPO DE COMENTARIO ESCRÍBALO EN OBSERVACIONES.			
	Diapositiva	Respuesta	Observaciones
1		A B C D E F	
2		CRIS TINA NS/NC	
3		A B C D E F	
4		CRIS TINA NS/NC	
5		A B C D E F	

6		A B C D E F	
7		A B C D E F	
8		CRIS TINA NS/NC	
9		A B C D E F	
10		A B C D E F	
11		CRIS TINA NS/NC	
12		A B C D E F	

13		A B C D E F	
14		A B C D E F	
15		CRIS TINA NS/NC	
16		A B C D E F	