



La competencia socioemocional: Análisis de percepciones parentales*

Socio-emotional Competence: Analysis of Parental Perceptions

Verónica Sierra-Sánchez

Universidad de Zaragoza, España
vsierra@unizar.es

Ana Rodríguez-Martínez

Universidad de Zaragoza, España
anaromar@unizar.es

María Pilar Alejandra Cortés-Pascual

Universidad de Zaragoza, España
acortes@unizar.es

Fecha de recepción: 1 de abril de 2021.

Fecha de aceptación: 4 de octubre de 2021.

Resumen

Las emociones son necesarias en nuestra vida, son las que nos proporcionan información de nuestro estado y aspectos relacionados con nosotros mismos y nuestro entorno. En las últimas décadas, ha cobrado gran importancia el desarrollo de las competencias socioemocionales desde los primeros años de vida, alzándose como un claro indicador de su contribución al desarrollo integral del individuo, capacitándolo para desenvolverse en la sociedad actual. El objetivo de este estudio es conocer y analizar la competencia emocional y social del alumnado en educación infantil y los primeros cursos de educación primaria desde la percepción de sus familias. Para ello, se implementó una metodología de corte descriptivo-transversal a través de la cumplimentación de un cuestionario específico por parte de 54 familias del alumnado objetivo. En términos generales, los resultados obtenidos muestran que el alumnado participante en este estudio tiene adquirido un buen nivel de desarrollo socioemocional

Cómo citar:

Sierra-Sánchez, V., Rodríguez-Martínez, A., y Cortés-Pascual, M. P. (2022). La competencia socioemocional: Análisis de percepciones parentales. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(1), 119-137. <https://riieb.ibero.mx/index.php/riieb/article/view/29>

* La investigación que origina el presente artículo cuenta con el dictamen favorable del Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón en España (CEICA) con código C.P. - C.I. PI20/152.

Palabras clave:

inteligencia emocional,
competencia social,
familias, percepciones

ajustado a su edad. A estos efectos, se evidencia que la relevancia otorgada al desarrollo de las competencias socioemocionales, tanto en el contexto escolar como familiar, contribuye a alcanzar un buen desarrollo de las mismas en el alumnado de estas etapas.

Abstract

Emotions are necessary for our life. They provide us with information about our state and aspects related to ourselves and our environment. In recent decades, the development of socio-emotional competencies has gained high importance from the first years of life, standing as a clear indicator of the contribution of the integral development of the individual and enabling him to function in today's society. The objective of this study is to know and analyze the emotional and social competence of students in early childhood education and the first years of primary education according to their families' perceptions. We implemented a descriptive-cross-sectional methodology by applying a specific questionnaire to 54 families of the target population. In general terms, the results obtained show that the students participating in this study have acquired a good level of socio-emotional development adjusted to their age. In this sense, it is apparent that the importance given to the development of socio-emotional competencies --both in the school and family context--, is a contributing factor to their developing well in the children of these stages.

Keywords:

emotional intelligence,
social competence,
families, perceptions

Las emociones forman parte de nuestra personalidad y se encuentran inmersas a lo largo de nuestras vidas. La sensibilización por su óptimo desarrollo se ha visto incrementada en las últimas décadas, especialmente en el campo educativo y en la investigación. A este respecto, el interés surgido por el concepto de inteligencia emocional se inició con Salovey y Mayer (1990), autores que asociaron este concepto a un conjunto de habilidades referidas a la identificación, expresión y regulación de las emociones tanto propias como en los demás. Posteriormente, este constructo se dio a conocer gracias al *best seller* escrito por Goleman (1995) bajo el título: *Inteligencia Emocional*, donde establece una visión holística de este concepto, así como especifica la gran variedad de aspectos que abarca la inteligencia emocional y la importancia de su aplicación para contribuir al desarrollo integral de los individuos.



Otro de los conceptos surgidos y estrechamente relacionados con la inteligencia emocional es el creado y definido por Bisquerra (2000, p. 243), educación emocional. Según el citado autor, la educación emocional se alza como un constructo cada vez más relevante en el ámbito educativo y se entiende como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

Asimismo, López (2005) incide en que educar emocionalmente implica conocer las propias emociones e identificarlas en cada situación, empatizar con los demás, enseñar formas de expresión y relación social que permitan al individuo desenvolverse en nuestra sociedad, quererse y aceptarse uno mismo, respetar a los demás y adoptar estrategias de resolución de conflictos.

Muchos han sido los autores (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995; Bar On, 1997, Extremera y Fernández-Berrocal, 2002) que han elaborado diferentes modelos y teorías referidos al desarrollo de la dimensión emocional y sus beneficios para afrontar los desafíos que se presentan en el transcurso de la vida. Sin embargo, el presente estudio se basa en el modelo de competencias emocionales propuesto por Bisquerra (2009), como figura referente en España en cuestiones asociadas a la educación emocional, y el *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP)*. Su modelo se estructura en cinco dimensiones: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las habilidades socioemocionales y las competencias para la vida y el bienestar. Todas ellas, según este modelo, responden al conjunto de competencias emocionales, tal y como se muestra en la figura 1.

Más concretamente, la conciencia emocional hace referencia al conocimiento de las propias emociones y las de otras personas. Asimismo, la regulación emocional consiste en responder de forma apropiada a nuestras emociones. En el caso de la autonomía emocional se considera la capacidad de mantenerse estable emocionalmente

frente a los estímulos del entorno. Otra de las competencias que forman parte de este modelo, las habilidades socioemocionales, hacen referencia al conjunto de destrezas que permiten establecer relaciones óptimas con otras personas. Por último, las competencias para la vida y el bienestar conforman una serie de habilidades, actitudes y valores que contribuyen al alcance del bienestar personal y social. Todas las competencias mencionadas fomentan el desarrollo de la competencia emocional promoviendo el desarrollo de multitud de aspectos relacionados con su desarrollo y con el fin de contribuir al mayor bienestar personal y social.



Figura 1. *Modelo de competencias emocionales*



Fuente: adaptado de Bisquerra, 2009.

Desde una perspectiva cronológica, el desarrollo emocional entre los 0 y 6 años es caracterizado como un factor esencial, es en esta etapa de desarrollo cuando niños y niñas experimentan situaciones adversas que pueden propiciar nuevos estados emocionales que afecten al desarrollo de su personalidad en un futuro. En esta etapa, deben estar capacitados para tomar conciencia de sus emociones, ser capaces de expresarlas, así como gestionarlas con el apoyo incondicional de los adultos (Goleman, 1996; López, 2019). A lo largo de este periodo, ellos mismos van generando nuevos intereses, formas de expresión y relación con las personas de su entorno.



En base a los expuesto previamente, es evidente la importancia que tiene el desarrollo de las competencias emocionales en el crecimiento integral de la persona desde los primeros años de vida (Alfonso y DuPaul, 2020; Bisquerra y Hernández, 2017; Fernández-Sánchez, Quintanilla y Giménez-Dasí, 2015; Ibáñez-Martínez y Romero-Pérez, 2019; López, 2019). De hecho, algunos autores (Araque-Hontangas, 2015; Cepa, Heras y Fernández, 2017) recalcan el valor de fomentar el mismo desde la etapa de educación infantil, debido a que durante este periodo los niños disponen de una gran plasticidad cerebral que permite optimizar su proceso de adquisición.

Otro de los aspectos incluidos bajo este modelo es el factor social. Varios autores (Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009; López, 2011; Pérez, Filella y Soldevilla, 2010) afirman que la competencia emocional contribuye de manera eficaz a favorecer la interacción entre sus iguales, es decir, a su desarrollo social. De hecho, esta idea es subrayada por Bisquerra (2009) aportando que las relaciones sociales están impregnadas de emociones. A lo largo de los años se han elaborado numerosas definiciones de habilidades sociales, en cambio, ninguna de ellas ha tenido una aceptación consensuada por los expertos. En este caso, se expone la definición propuesta por Monjas y González (2000, p. 18) que define las habilidades sociales como “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”. Asimismo, el factor social se destaca como un aspecto relevante para despertar la empatía, crear vínculos o compartir emociones entre las niñas y niños más pequeños (López, 2019).

Otra cuestión a destacar es que la implicación de diferentes agentes y contextos favorece este tipo de desarrollo, más concretamente, el familiar y el escolar (Fernández-Martínez y Montero-García, 2016). La competencia socioemocional es aplicable a múltiples contextos, pero el familiar es uno de los primordiales; se trata del primer entorno en el que se establecen vínculos afectivos y sociales y donde la familia juega un papel importante (Guzmán, Bastidas y Mendoza, 2019; Pinta *et al.*, 2019; Reijneveld *et al.*, 2017). Asimismo, el ámbito educativo se alza como otro contexto favorecedor del conjunto de habilidades que conforman la competencia emocional; además, se trata de un periodo con mucha influencia en el desarrollo de la personalidad del niño, en el cual el docente figura como agente responsable de su desarrollo a todos los niveles (Aguaded y Valencia, 2017; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

A este respecto, el rol del docente se ha transformado; antes se consideraba un mero transmisor de conocimiento y, actualmente, su papel se asocia al de un orientador y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como un apoyo social para el desarrollo del estudiante (Bisquerra, 2003; Fernández-Martínez y Montero-García, 2016). Los docentes tienen la tarea de potenciar este tipo de habilidades con el fin de dotar al alumnado de las competencias necesarias para que logre un mayor crecimiento personal y pueda enfrentarse a los desafíos presentes y futuros en todos los ámbitos de su vida, así como comprometerse con la mejora de la sociedad a través de la adquisición de competencias desde el seno de su familia y escuela.

En este sentido, la escuela del siglo XXI pretende responder, no sólo a cuestiones académicas, sino contribuir al desarrollo personal, emocional y social de cada niño (Fernández-Berrcoal y Extremera, 2005; López, 2005; Bisquerra, 2011). Es conveniente, entonces, trabajar conceptos como la confianza, el autoconocimiento y la autoestima, promover la comprensión y la regulación emocional, impulsar el entrenamiento de habilidades sociales, resolución de conflictos y desarrollar aspectos como la asertividad, el optimismo y la empatía para favorecer el crecimiento personal proporcionando a los niños las herramientas y estrategias adecuadas para conseguirlo.

Cada vez con mayor frecuencia se dan más casos en los que la falta de habilidades sociales y la escasa capacidad para gestionar las emociones ocasionan problemas en el desarrollo personal del alumnado, debido a la ausencia de las destrezas necesarias para enfrentarse a las situaciones cotidianas (Garvalho y Novo, 2014; Schindler *et al.*, 2015).

No obstante, desde el marco educativo, se ha observado un auge en la proliferación de los programas de intervención elaborados para fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales del alumnado con resultados positivos encaminados a lograr un bienestar personal y social (Bisquerra y Hernández, 2017; Blewitt *et al.*, 2018; O'Connor *et al.*, 2017). Por un lado, y como se ha mencionado, parece evidente que la competencia social y emocional del alumnado influye de manera favorable en el crecimiento personal del mismo. Por otro lado, y con el mismo hilo conductor, nuestro actual sistema educativo se ha centrado en promover un clima positivo de convivencia escolar en todos los centros. Para este fin, es necesario proporcionar al alumnado las estrategias necesarias para que sea capaz de desenvolverse personal y socialmente en su día a día, y además adquiera destrezas de reso-

lución de conflictos para lograr un clima de convivencia positivo en el contexto educativo que favorezca, además, su proceso de enseñanza-aprendizaje (Park, Tiwari y Neumann, 2020; Rosal y Valero, 2011).

Método

El diseño llevado a cabo en esta investigación es de corte descriptivo-transversal; los datos fueron recogidos en un punto temporal concreto. Con ello se pretendía describir el nivel de competencia emocional y social del alumnado participante en este estudio desde la perspectiva de sus propias familias.

El presente estudio tiene como objetivo conocer y analizar la competencia emocional y social del alumnado procedente de la etapa de educación infantil y los primeros cursos de educación primaria desde la percepción de sus propias familias. Más concretamente, se analiza la competencia emocional en función de su capacidad para identificar, expresar y comprender emociones, así como para regularlas. Además, se valora su capacidad para comprender el estado emocional de otras personas. Asimismo, en lo que respecta a la competencia social, se analiza la interacción con sus iguales, así como con adultos, y su capacidad de aceptación de normas impuestas en su rutina diaria. Para ello, esta investigación responde a una metodología de corte descriptivo-transversal desde un enfoque cuantitativo basado en el uso de un cuestionario estructurado con respuestas en formato de escala tipo Likert.

Población y muestra

La muestra de este estudio está integrada por un total de 54 familias con hijos o hijas matriculados en la etapa de educación infantil o primer y segundo curso de educación primaria. El tipo de muestreo seleccionado fue no probabilístico casual o por accesibilidad. El procedimiento llevado a cabo para la selección de la muestra se estableció tras la toma de contacto con el director de un centro concertado situado en el centro de la ciudad de Huesca. Este centro escolar es católico, reúne familias de diferentes niveles económicos y aboga por la educación integral de su alumnado. Asimismo, entre sus criterios pedagógicos se encuentra el desarrollo de la inteligencia

emocional y espiritual, entre otras. Para ello, durante el curso escolar se implementan diferentes actividades encaminadas a desarrollar la competencia emocional y social de su alumnado a todos los niveles, incluyendo el programa “Aulas felices” como eje central. Este programa está basado en la psicología positiva y dirigido a potenciar las fortalezas individuales y el bienestar del alumnado.

Respecto a la distribución de las familias en función de los cursos escolares en el que se encuentran matriculados sus hijos e hijas, 13% de los participantes corresponde a familias de alumnado de segundo curso de educación infantil, y 27.8% de tercer curso de educación infantil; 27.8% de la muestra pertenece a familias de alumnado de primer curso de educación primaria y el 31.4% restante, a familias de alumnado de segundo curso de educación primaria. El total de la muestra se compone de familias con hijos e hijas matriculados en un centro escolar concertado de la ciudad de Huesca.

Instrumento

El instrumento utilizado para obtener la información deseada sobre la competencia emocional y social del alumnado de educación infantil y educación primaria desde el punto de vista de sus propias familias fue el cuestionario. Para ello, se diseñó un cuestionario *ad hoc* compuesto por 20 ítems, diez de ellos dirigidos a conocer aspectos relacionados con la competencia emocional, y los otros diez destinados a valorar la competencia social. Cada uno de los ítems incluidos en el cuestionario está asociado a determinadas variables como la identificación, expresión, comprensión y gestión de emociones, así como la empatía, todas ellas como variables descriptoras de la competencia emocional. Respecto a la competencia social, se han determinado la interacción entre iguales y con adultos y, además, la capacidad para respetar y aceptar normas en sus rutinas como variables definitorias de la competencia social. Además, entre los datos sociodemográficos solicitados a las familias, se les preguntó sobre el estilo de educación parental escogido para educar a sus hijos o hijas, y debían escoger entre un estilo autoritario, uno democrático o uno permisivo. Tras su diseño, se procedió a realizar la validación de contenido mediante cinco jueces expertos en la temática abordada. Sus valoraciones fueron positivas y aportaron algunas propuestas para la mejora del instrumento. Posteriormente, se incorporaron todas

las cuestiones mencionadas por el juicio de expertos dando lugar al cuestionario final.

En su diseño, se utilizaron preguntas de tipo Likert con una escala de respuesta entre el 1 y el 4 en función de la frecuencia con la que sus hijos e hijas habían presentado los comportamientos mencionados durante los últimos meses, siendo 1 nunca o casi nunca muestra esa conducta, y 4 siempre o casi siempre muestra esa conducta.

Procedimiento de recogida de datos

En primer lugar, se contactó con el centro educativo para proporcionarle información sobre dicha investigación, así como para solicitar su colaboración. En una segunda fase, durante el curso académico 2019/20, se envió a las familias de los cursos seleccionados una carta informativa sobre el objetivo de este estudio, y se les solicitaba el consentimiento requerido para su participación de forma anónima y voluntaria. Finalmente, se difundió a las familias colaboradoras el cuestionario diseñado en formato papel. Una vez cumplimentados, fueron recogidos por el tutor o tutora del aula correspondiente del centro educativo que, posteriormente, los hizo llegar al encargado del presente estudio.

Los datos recogidos a través del cuestionario fueron trasladados a una base de datos, para analizarlos mediante el paquete estadístico SPSS versión 22.0. Se aplicaron técnicas de análisis descriptivo, en este caso, frecuencias.

Resultados

Los hallazgos de este estudio dan respuesta al objetivo planteado al inicio de la investigación, el cual especificaba la intención de conocer y analizar aspectos relacionados con el desarrollo social y emocional en alumnado matriculado en la etapa de educación primaria y en los primeros cursos de educación primaria, desde el punto de vista de sus propias familias.

Entre los resultados, cabe destacar que la totalidad de las familias participantes en este estudio reconocía que, en general, su estilo educativo parental respondía al estilo democrático, el cual se describía tanto con altos niveles de afecto y comunicación como de control y exigencias.

En la tabla 1 se presentan los resultados obtenidos tras el análisis estadístico, en términos de frecuencias, de los indicadores propuestos en el cuestionario.

 **Tabla 1.** Estadísticos descriptivos. Frecuencias

	Nunca/ Casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre/ Casi siempre
COMPETENCIA EMOCIONAL				
1. Presta atención a sus sentimientos	0	7.4	42.6	50
2. Expresa adecuadamente sus emociones	0	13	48.1	38.9
3. Comprende sus emociones	0	14.8	57.4	27.8
4. Se preocupa por tener un buen estado de ánimo	0	7.4	57.4	35.2
5. Reconoce las emociones de otras personas por sus expresiones faciales	1.9	0	25.9	72.2
6. Gestiona sus emociones a través del uso de estrategias útiles	5.6	11.1	68.5	14.8
7. Se adapta bien a los cambios en las rutinas diarias	1.9	11.1	51.9	35.2
8. Empatiza con las emociones de otros niños o niñas	0	13	48.1	38.9
9. Empatiza con las emociones de los adultos	0	18.5	51.9	29.6
10. Intenta consolar a los demás cuando se sienten mal	3.7	3.7	33.3	59.3
COMPETENCIA SOCIAL				
1. Inicia contacto comunicativo con adultos conocidos	0	5.6	25.9	68.5
2. Inicia contacto con sus iguales	0	5.6	33.3	61.1
3. Hace amigos con facilidad	0	9.3	35.2	55.6
4. Le gusta más jugar con otros niños o niñas que solo	29.6	51.9	18.5	0
5. Invita a otros niños o niñas a jugar	0	11.1	37	51.9
6. Es aceptado/a por otros niños o niñas	0	1.9	55.6	42.6
7. Otros niños o niñas le invitan a jugar	0	5.6	61.1	33.3
8. Los niños o niñas de su entorno acuden a él/ella para pedirle ayuda	0	24.1	63	13
9. Resuelve conflictos con sus iguales de forma pacífica	1.9	5.6	53.7	38.9
10. Espera y respeta los turnos	3.7	25.9	44.4	25.9

En primer lugar, los resultados obtenidos en relación con su competencia emocional se van a describir a través de las variables asociadas a los ítems descritos en el propio cuestionario. En lo que respecta a la identificación de las emociones, la mitad de las familias participantes reconoce que sus hijos o hijas casi siempre o siempre prestan atención a sus sentimientos, a este porcentaje se añade otro 42.6% que lo hace muchas veces. Esta frecuencia de resultados disminuye si se refiere a su preocupación por tener un buen estado de ánimo, a este respecto sólo 35.2% considera que siempre o casi siempre se da esta preocupación en sus hijos o hijas, aunque más de la mitad de las familias restantes afirma que se da en muchas ocasiones. Según

72.2% de las familias, sus hijos o hijas son capaces de reconocer las emociones de otras personas por sus expresiones faciales con un alto grado de frecuencia. En cuanto a la expresión de emociones, se observa que 38.9% expresa sus emociones adecuadamente casi siempre o siempre, mientras que 48.1% lo realiza muchas veces. En relación con la gestión emocional, 68.5% de las familias reconoce que sus hijos o hijas son capaces de gestionar sus emociones a través del uso de estrategias útiles en muchas ocasiones; a su vez, 11.1% describe esta capacidad de gestión emocional en pocas ocasiones e incluso 5.6% considera que sus hijos o hijas nunca o casi nunca son capaces de gestionar sus emociones. Asimismo, se valora su capacidad de adaptación a los cambios en las rutinas diarias, sus respuestas concluyen que la mayor parte de sus hijos o hijas, en torno a 87%, se adaptan bien a este tipo de cambios.

Otra de las cuestiones valoradas en este estudio es la empatía, tanto su capacidad de empatizar con otros niños o niñas como con adultos. Bajo la percepción de alrededor de la mitad de las familias, sus hijos o hijas son capaces de empatizar con las emociones de otros niños o niñas en muchas ocasiones, incluso 38.9% de ellas afirma esta capacidad de empatía siempre o casi siempre. Centrando la atención en su capacidad de empatía, pero con adultos, los porcentajes varían ligeramente. En este caso, en torno a 50% de las familias manifiesta que sus hijos o hijas logran participar de forma afectiva en los sentimientos de adultos en muchas ocasiones, en comparación con los resultados obtenidos con esta capacidad respecto a otros niños o niñas, los porcentajes se mantienen similares. No obstante, se aprecia una variación de los mismos cuando se refiere a un elevado número de ocasiones, siempre o casi siempre, en este caso, el porcentaje disminuye a 29.6 por ciento.

Respecto a la competencia social, se han obtenido resultados en torno a la interacción entre iguales y con adultos y, además, la capacidad para respetar y aceptar normas en sus rutinas como variables definitorias de la competencia social. La mayor parte de las familias encuestadas afirma que sus hijos o hijas son capaces de iniciar contacto comunicativo, tanto con adultos como con iguales, con un alto grado de frecuencia. Asimismo, casi la totalidad de la muestra (90.2%) expone que también disponen de facilidad para hacer amigos con mucha frecuencia.

Por otro lado, centrando la atención en situaciones de juego, la mitad de las familias participantes (51.9%) opina que a sus hijos o

hijas les gusta jugar más con otros niños o niñas que solos en pocas ocasiones. En cambio, el mismo porcentaje de familias (51.9%) incide en que siempre o casi siempre sus hijos o hijas invitan a jugar a otros amigos. Sin embargo, esta frecuencia disminuye cuando se invierten los roles, tanto que sólo 33.3% de las familias reconoce que siempre o casi siempre sus hijos o hijas son invitados a jugar por otros niños o niñas. En esta ocasión, el mayor porcentaje (61.1%) se acoge a que en muchas ocasiones son invitados por otros niños o niñas.

Otra de las cuestiones analizadas en este cuestionario responde a que sus hijos o hijas son aceptados por otros niños; a este respecto, desde la perspectiva de las familias, 42.6% de ellas considera que siempre o casi siempre son aceptados, acompañado de 55.6% que concreta esta aceptación en muchas ocasiones. Por otro lado, otros de los ítems se refieren a que, si los niños o niñas de su entorno acuden a su hijo o hija para pedirle ayuda, en relación a esta consideración, un porcentaje significativo de las familias (63%) expone que esta acción se da muchas veces.

La resolución de conflictos se aborda en otros de los subtipos incluidos en la competencia social, a este respecto 38.9% de las familias afirma que sus hijos o hijas son capaces de resolver conflictos con sus iguales de forma pacífica siempre o casi siempre, mientras que más de la mitad de las familias (53.7%) confirma que esta capacidad en ellos se da en muchas ocasiones. En menor medida, 5.6% de la muestra reconoce que pocas veces son capaces de resolver conflictos de forma pacífica, así como 1.9% especifica que nunca o casi nunca sus hijos o hijas demuestran esta habilidad.

Por último, la capacidad de espera y el respeto de turnos por parte de sus hijos o hijas se instaura como el último aspecto objetivo de este análisis, donde casi la mitad de las familias (44.4%) piensa que sus hijos o hijas esperan y respetan turnos muchas veces; asimismo, este porcentaje disminuye en la misma medida que lo hace su frecuencia de actuación, donde 25.9% de la muestra reconoce que lo hace en pocas ocasiones.

Por otro lado, tal y como se muestra en la tabla 2, los contrastes de medias realizados con la prueba de t-Student para muestras independientes para el nivel de competencia emocional y social en función de la etapa a la que pertenece el alumnado. En la prueba de Levene para la igualdad de varianzas, se asume igualdad de varianzas ($p > 0,05$) en todos los ítems. Considerando la variable asociada a la etapa educativa, se observa que los contrastes de medias realizados

entre el alumnado procedente de la etapa de educación infantil y el alumnado procedente de la etapa de educación primaria no presentan diferencias significativas en competencia emocional ($t= 0,90$; $p> 0,05$), ni tampoco lo hacen en la competencia social ($t= -1,186$; $p> 0,05$).



Tabla 2. Prueba *t*-Student para el contraste de medias

	Etapas				
	Inf	Prim			
	<i>M (Dt)</i>	<i>M (Dt)</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Competencia Emocional	32.82 (3.66)	32.72 (4.22)	0.218	0.90	0.642
Competencia Social	31.18 (3.00)	32.13 (2.78)	0.043	-1.186	0.837

Discusión y conclusiones

En los últimos años, la adquisición de competencias socioemocionales se ha convertido en una tarea prioritaria tanto en el ámbito familiar como en el educativo, la educación socioemocional surge como respuesta a las necesidades demandadas por la nueva sociedad del siglo XXI. Como consecuencia, se han elaborado programas de educación socioemocional (Educación emocional, Sentir y pensar, Aulas felices, entre otros) que permiten desarrollar este tipo de habilidades incluyendo a la familia como un factor clave en el proceso y utilizando el contexto educativo como espacio para su implementación. Este estudio contribuye a respaldar el cuerpo empírico presentado hasta la fecha, donde esta inversión y dedicación al desarrollo integral del niño ha logrado resultados positivos en la adquisición de este tipo de estrategias en el alumnado más joven.

Los hallazgos de este estudio permiten adquirir una visión real sobre el nivel de habilidades socioemocionales que el alumnado escolarizado en la etapa de educación infantil presenta desde la perspectiva de sus propias familias. Los resultados, a modo general, ofrecen información sobre un alto grado de competencia emocional y social en este alumnado. La causa de la mejora de este tipo de habilidades puede derivarse de la integración de programas de educación socioemocional en los entornos escolares, así como de la preocupación real que las familias han expresado en este tipo de cuestiones durante los últimos años.

Acorde con los resultados obtenidos, se apoya que la influencia de la familia en el desarrollo de las habilidades socioemocionales del niño se destaque como un factor clave (Carrillo, Estévez y Gómez-Medina, 2018; Guzmán *et al.*, 2019); a este respecto y aludiendo a la totalidad de las familias que se rigen por un estilo educativo democrático, Ramírez-Lucas, Ferrando y Sanz (2015) inciden en la importancia del estilo educativo parental desempeñado para promover un mayor desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos y acuñan el estilo parental democrático como el más favorecedor para el desarrollo de la habilidad intrapersonal y emocional. A su vez, señalan que las familias emocionalmente inteligentes tienden a tener hijos con un alto grado de desarrollo emocional, coincidiendo con los hallazgos del estudio realizado por Carrillo *et al.* (2018). Además, estos resultados se enriquecen con los obtenidos por Suárez y Vélez (2018), quienes aportan que los aspectos afectivos, la comunicación y el estilo parental contribuyen de forma positiva a las relaciones sociales efectivas del niño en su entorno.

Tras una profunda revisión de la literatura presente hasta la fecha, se ha verificado que varios autores (Aguaded y Valencia, 2017; Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009; Ribes *et al.*, 2005) abogan por una educación emocional incluida en el currículum desde la etapa de educación infantil. Del mismo modo, se han encontrado varios estudios que reportan resultados muy positivos derivados de la implementación de programas de educación socioemocional en la etapa de educación infantil; Fernández-Martínez y Montero-García (2016) afirman una relación significativa entre la emoción y la cognición, así como en otros aspectos de la vida, coincidiendo con Immordino-Yang, Darling y Krone (2019) que revelan una dependencia directa del aprendizaje y la experiencia socioemocional. Por otro lado, Ribes *et al.* (2005) determinan en su estudio que la conciencia emocional, la regulación emocional y la autoestima son los contenidos adecuados para trabajar en esta etapa. Además, determinan los objetivos, conceptos, procedimientos y actitudes que permiten favorecer el desarrollo de éstos a lo largo del periodo de educación infantil.

Respecto a la implementación de programas de educación socioemocional en la etapa preescolar, Cepa *et al.* (2017) comprobaron que la aplicación del programa EMO-ACCIÓN incrementó la capacidad de reconocimiento emocional y mejoró la regulación emocional en aspectos como el autocontrol. En general, se concluyó que este programa produce un impacto positivo en las habilidades socioemocio-

nales y en la resolución de conflictos para niños en edad preescolar. Asimismo, Aguaded y Valencia (2017) obtuvieron diferencias significativas en la regulación y expresión emocional entre los resultados del grupo control y el grupo experimental tras la implementación de un programa de inteligencia emocional en la etapa de educación infantil. Así lo demuestra también el estudio llevado a cabo por Kemple, Lee y Ellis (2019), en el que la aplicación de un programa de educación socioemocional en educación infantil obtuvo resultados muy favorables en la preparación de este alumnado para la transición a la educación formal, adquiriendo una mayor competencia socioemocional.

A modo de conclusión, se aprecia que el grado de competencia emocional y social en alumnado escolarizado en la etapa de educación infantil y en los primeros cursos de educación primaria es alto. La causa de este incremento puede deberse a que la integración de programas de educación socioemocional en los contextos educativos y la implicación de las familias en el desarrollo de estas competencias ha contribuido a una mejora en la dimensión social y emocional de este alumnado, favoreciendo su desarrollo integral para desenvolverse adecuadamente en el presente y futuro de esta sociedad. No obstante, dada la relevancia y los resultados tan beneficiosos que se derivan de la educación socioemocional, conviene reflexionar sobre el establecimiento de un marco legal que concrete y fomente el desarrollo de este tipo de habilidades, así como incluir una formación adecuada para los docentes en este tipo de cuestiones y ofrecer a las familias directrices que les permitan fortalecer y potenciar estas destrezas desde el contexto familiar.

Este estudio se encuentra con ciertas limitaciones, ya que sus resultados no pueden generalizarse a toda la sociedad debido al tamaño de la muestra participante en el mismo. No obstante, se considera relevante realizar futuras investigaciones con muestras significativas, y se propone la comparación de resultados obtenidos entre diferentes programas aplicados basados en la educación socioemocional para conocer de qué manera las familias se implican en el desarrollo de este tipo de competencias.

Referencias

Aguaded, M. C., y Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: Aplicación del modelo de Mayer

- y Salovey. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 175-190. <http://doi.org/10.15366/tp2017.30.010>
- Alfonso, V. C., y DuPaul, G. J. (2020). Introducción. La importancia del desarrollo, la educación y la intervención en la primera infancia. En V. C. Alfonso y G. J. DuPaul (eds.), *Desarrollo saludable en niños pequeños: Intervenciones basadas en evidencia para la educación temprana* (pp. 3-10). Estados Unidos: Asociación Americana de Psicología. <http://doi.org/10.1037/0000197-001>
- Araque-Hontangas, N. (2015). La educación emocional en el proceso educativo inicial en Ecuador y España. *UTC Ciencias. Ciencia y Tecnología al servicio del pueblo*, 2(3), 150-161. <http://investigacion.utc.edu.ec/revistasutciencia/article/view/35>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <http://investigacion.utc.edu.ec/revistasutciencia/article/view/35>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para padres y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R., y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa Aulas Felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65. <http://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Blewitt, C., Morris, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., y Skouteris, H. (2018). Strengthening the quality of educator-child interactions in early childhood education and care settings: a conceptual model to improve mental health outcomes for preschoolers. *Early Child Development and Care*, 1-14. <http://doi.org/10.1080/03004430.2018.1507028>
- Carrillo, A., Estévez, C., y Gómez-Medina, M. D. (2018). ¿Influyen las prácticas educativas en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos? *INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 203-212. <http://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1190>
- Cepa, A., Heras, D., y Fernández, M. (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Aula Abierta*, 46(0), 73-82. <http://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.73-82>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). *Cuestionario MSCEIT (Versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Publishers.



- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Martínez, A. M., y Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la inteligencia emocional desde la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66. <http://doi.org.10.11600/1692715x.1412120415>
- Fernández-Sánchez, M., Quintanilla, L., y Giménez-Así, M. (2015). Thinking emotions with two-year-old children: An educational programme to improve emotional knowledge in young preschoolers. *Culture and Education*, 27(4), 802-838. <http://doi.org.10.1080/11356405.2015.1089385>
- Garvalho, R. G., y Novo, R. F. (2014). The Relationship between Structural Dimensions of Personality and School Life in Adolescence. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(2), 368-376. <http://doi.org.10.1590/1678-7153.201427218>
- Giménez-Así, M., y Quintanilla, L. (2009). “Competencia” social, “competencia” emocional: Una propuesta para intervenir en educación infantil. *Infancia y aprendizaje*, 32(3), 359-373. <http://doi.org.10.1174/021037009788964222>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guzmán, K., Bastidas, B., y Mendoza, M. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 9(2), 61-72. <http://doi.org.10.17162/au.v9i2.360>
- Ibáñez-Martínez, N., y Romero-Pérez, C. (2019). Promoviendo la competencia socioemocional en la infancia temprana. Estudio de casos. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 31-46. <http://doi.org.10.12795/CP.2019.i28.03>
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., y Krone, C. R. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and What this means for education. *Journal Educational Psychologist*, 54(3), 184-204. <http://doi.org.10.1080/00461520.2019.1633924>
- Kemple, K., Lee, I., y Ellis, S. (2019). The Impact of a Primary Prevention Program on Preschool Children's Social-Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, 47(6), 641-652. <http://doi.org.10.1007/s10643-019-00963-3>
- López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- López, E. (2011). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Madrid: Wolters Kluwer.

- López, E. (2019). *Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años)*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Monjas, M. I., y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Secretaría general Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- O'Connor, C. A., Dyson, J., Cowdell, F., y Watson, R. (2017). Do universal school-based mental health promotion programs improve the mental health and emotional wellbeing of young people? A literature review. *Journal of Clinical Nursing*, 27(3-4), 412-426. <http://doi.org.10.1111/jocn.14078>
- Park, M. H., Tiwari, A., y Neumann, J. W. (2020). Emotional scaffolding in early childhood education. *Journal Educational Studies*, 46(5), 570-589. <http://doi.org.10.1080/03055698.2019.1620692>
- Pérez, N., Filella, G., y Soldevilla, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XIII(34). <http://reme.uji.es/articulos/numero34/article1/texto.html>
- Pinta, S., Pozo, M., Yépez, E., Cabascango, K., y Pillajo, A. (2019). Primera infancia. Estudio relacional de estilos de crianza y desarrollo de competencias emocionales. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 8(2), 171-188.
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M., y Sainz, A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en el 2º ciclo de educación infantil? *Acción Psicológica*, 12(1), 65-78. <http://doi.org..5944/ap.12.1.14314>
- Reijnevel, S. A., Hielkema, M., Stewart, R. E., y de Winter, A. F. (2017). The added value of a family-centered approach to optimize infants' social-emotional development: A quasi-experimental study. *PloS ONE*, 12(12), 1-14. <http://doi.org.10.1371/journal.pone.0187750>
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G., y Soldevilla, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación*, 17(1), 5-17. <http://doi.org.10.1174/1135640053603337>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211. <http://doi.org.10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Rosal, I. M., y Valero, E. (2011). Análisis de habilidades sociales desde la infancia. *Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*, (8).
- Schindler, H. S., Kholoptseva, J., Oh, S. S., Yoshikawa, H., Duncan, G. J., Magnuson, K. A., y Shonkoff, J. P. (2015). Maximizing the potential of ear-

ly childhood education to prevent externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 53(3), 243-263. <http://doi.org.10.1016/j.jsp.2015.04.001>

Suárez, P.A., y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 173-198. <http://doi.org.10.25057/issn.2145-2776>