



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles
ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

Impacto de un Programa de Inteligencia Emocional en Educación Infantil: Análisis Cuasiexperimental de la Influencia del Género en el Reconocimiento Emocional

Margarita Alcaide Risoto

Universidad Camilo José Cela, España

malcaide@ucjc.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3580-1233>

Noelia Salas Román

Colegio Pérez de Hita, Murcia, España

noelasalroman@hotmail.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0670-3271>

Received: 23 March 2025 / Accepted: 25 August 2025

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar cómo la participación en un programa anual de inteligencia emocional influye en la capacidad de reconocer emociones propias y ajenas, considerando la variable de género para mejorar las interacciones sociales en el aula. Se utilizó un diseño cuasiexperimental pretest-posttest con grupo control no equivalente. La muestra incluyó a 180 alumnos de 5 años de Murcia (España), distribuidos en un grupo experimental ($n=90$, 29 niños y 61 niñas) y un grupo control ($n=90$, 36 niños y 54 niñas). El grupo experimental participó en el Programa Anual de Inteligencia Emocional “EMOTI” (Hurtado y Salas, 2019). El instrumento de evaluación empleado fue la Escala de observación y evaluación del reconocimiento, percepción y concienciación de emociones (Salas, 2022). Para el análisis de los datos, se utilizó el software SPSS (versión 25) y las pruebas estadísticas Chi cuadrado y de Fisher para identificar diferencias significativas entre los grupos. Los resultados indican que, tras la intervención, las niñas presentan una mayor capacidad para identificar, percibir y tomar conciencia emocional en relación con las emociones de miedo, tristeza, enfado y alegría en comparación con los niños, destacando diferencias significativas en la variable género.

Palabras clave: género; Educación Infantil; interacción educativa; reconocimiento emocional; inteligencia emocional.

[en] Impact of an Emotional Intelligence Program in Early Childhood Education: Quasi-experimental Analysis of the Influence of Gender on Emotional Recognition

Abstract

The objective of this research is to analyze how participation in an annual emotional intelligence program influences the ability to recognize one's own and others' emotions, considering the gender variable to improve social interactions in the classroom. A quasi-experimental pretest-posttest design

was used with a non-equivalent control group. The sample included 180 5-year-old students from Murcia (Spain), distributed in an experimental group (n=90, 29 boys and 61 girls) and a control group (n=90, 36 boys and 54 girls). The experimental group participated in the Annual Emotional Intelligence Program "EMOTI" (Hurtado y Salas, 2019). The assessment instrument used was the Scale for the observation and evaluation of recognition, perception and awareness of emotions (Salas, 2022). For data analysis, SPSS software (version 25) and Chi-square and Fisher's statistical tests were used to identify significant differences between the groups. The results indicate that, After the intervention, girls have a greater ability to identify, perceive and become emotionally aware in relation to the emotions of Fear, Sadness, Anger and Joy compared to boys, highlighting significant differences in the gender variable.

Keywords: gender; Early Childhood Education; educational interaction; emotional recognition; emotional intelligence.

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 2.1. Objetivos. 2.2. Diseño. 2.3. Participantes. 2.4. Procedimiento. 2.5. Instrumento. 2.6. Análisis de datos.. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. Referencias.

1. Introducción

En las últimas décadas se ha incrementado el interés científico por el estudio de la importancia de la Inteligencia Emocional (en adelante IE) en la escuela, y la relevancia en el contexto educativo (Alfaro et al., 2016).

Extremera y Fernández-Berrocal (2021) destacan que la IE es un factor clave en el rendimiento académico, el bienestar emocional y las relaciones sociales, especialmente en etapas tempranas de desarrollo. Según sus investigaciones, los niños que poseen mayor IE muestran mayor capacidad para resolver conflictos interpersonales y gestionar emociones en el aula.

Se entiende como IE la capacidad de tomar conciencia de las emociones en nosotros mismos y en los demás y saber regularlas. Incluye todas aquellas capacidades que nos facilite el resolver conflictos relacionados con las emociones y los sentimientos (Bisquerra et al., 2015).

Para Salovey y Mayer (1990) es “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (p. 189).

Para Goleman (1995, como se citó en Romera, 2017) difunde el término de IE a nivel mundial y la define como “la capacidad de sentir, entender, controlar y modificar estados de ánimo propios y ajenos, incluyendo habilidades asociadas a lo intrapersonal (internas, de autoconcepto) y lo interpersonal (externas y de relación)” (p. 52). Esta habilidad dota a los estudiantes de herramientas para gestionar sus emociones y resolver conflictos, facilitando su desarrollo personal y social.

Que los niños y niñas sean capaces de percibir, reconocer, comprender y regular las emociones propias y las de los demás les va a dotar de una serie de herramientas que les van a facilitar su desarrollo vital, previniéndoles ante conductas de riesgo, utilizando su equilibrio emocional y social para evaluar las situaciones (Bisquerra y López Cassá, 2003; Vergaray et al., 2021).

La IE desempeña un papel fundamental en la mejora de la convivencia escolar y el rendimiento académico. Extremera y Fernández-Berrocal (2021) afirman que los niños con un alto nivel de IE desarrollan una mayor resiliencia emocional y muestran un mejor desempeño en la resolución de conflictos en el aula. Por su parte, Martinsone y Dagys (2022) destacan que la integración de programas de IE en el currículo escolar contribuye al bienestar emocional y social de los estudiantes, reduciendo el estrés y las conductas disruptivas.

Los programas de aprendizaje socioemocional han demostrado ser efectivos para fomentar competencias emocionales y sociales desde edades tempranas. Según Taylor et al. (2017), estos programas no solo mejoran la autorregulación emocional, sino que también generan un impacto positivo en las relaciones interpersonales y en el éxito académico a largo plazo.

La etapa de Educación Infantil se considera un período crítico para el desarrollo de competencias socioemocionales. Durante estos años, los niños experimentan una gran plasticidad emocional y cognitiva, lo que hace que esta etapa sea idónea para implementar intervenciones educativas diseñadas

para fomentar habilidades emocionales (Pons et al., 2021; Eranth, 2011). En este sentido, el “Programa Anual Emoti de Inteligencia Emocional para la Educación Infantil” (Hurtado y Salas, 2019), ha demostrado ser eficaz para trabajar competencias emocionales en la primera infancia. Está avalado por la Consejería de Educación y Cultura de Murcia (Resolución del 10 octubre de 2018) y por la Consejería de Educación y Deportes de la Junta de Andalucía (Resolución del 8 Julio 2019) y cuenta con la homologación de la Asociación Estatal de Educación Emocional.

Este programa es preventivo, de tipo universal que responde a un modelo de habilidades emocionales y cognitivas, cuyo objetivo es el desarrollo integral del niño, como indican López-Cassá (2022), la empatía, trabajada como eje transversal del programa, refuerza la capacidad de los niños para establecer relaciones sociales positivas y resolver conflictos.

Se atiende por tanto a una triple vertiente: Biológica, Psíquica y Socioemocional, centrado en el desarrollo afectivo y de la personalidad del niño. Integra cuatro áreas de competencias emocionales, de las cuales las tres primeras forman parte de las Competencias Intrapersonales (conocerse a sí mismos) y la última área de Competencias Interpersonales (conocer a los demás).

Cada área contiene 6-7 actividades, siendo 25 actividades, más otras dos anuales, por lo que hacen un total de 27 actividades. En todas las áreas se trabaja la empatía, como eje transversal.

El motivo por el cual se ha llevado a cabo la presente investigación es por la gran relevancia que tiene, abordar estudios científicos con alumnado de la etapa de Educación Infantil, dado que, en una revisión de la literatura no existe amplitud de estos en esta etapa educativa, ni tampoco dentro de lo que es el campo de la Inteligencia Emocional, según la variable género por lo que, este estudio puede arrojar datos y dar luz en estas temáticas en las que falta mucho por investigar. Así pues, en la etapa de Educación Infantil se debe tener una mayor consideración e interés científico para conseguir mejores logros y resultados de los que en la actualidad obtenemos.

Existe una cierta carencia entre los investigadores a incluir en sus trabajos la variable género por lo que no hay un amplio abanico de estudios científicos que consideren la variable género como elemento de análisis (Ciarrochi et al., 2000).

Los resultados demuestran que tras la aplicación del Programa Anual EMOTI de Inteligencia Emocional para la Educación Infantill refleja que existen diferencias significativas en la variable género en cuanto a que las niñas identifican más que los niños, perciben y tienen una mayor conciencia emocional ante las emociones de miedo y tristeza y además, a nivel descriptivo las niñas también presentan porcentajes más altos que los niños en la identificación, percepción y concienciación de las emociones de enfado y alegría tras haber implementado el programa EMOTI.

2. Metodología

2.1. Objetivos

El objetivo planteado es comprobar en qué medida los alumnos que participan en el programa mejoran significativamente en reconocer las emociones en ellos mismos y en los demás teniendo en cuenta la variable de género.

2.2. Diseño

En cuanto al diseño de investigación, se llevó a cabo un diseño cuasiexperimental pretest-posttest con grupo control no equivalente. Se realizaron dos mediciones en el alumnado, una al principio del curso y otra tras terminarlo, tanto en el grupo control, como en el experimental, el cual tuvo la formación del “Programa Anual de Inteligencia Emocional EMOTI para la etapa de Educación Infantil 3-6 años” (Hurtado y Salas, 2019).

2.3. Participantes

La selección de los sujetos se realizó por muestreo no probabilístico con grupos previamente establecidos. Se utiliza como muestra aquellos individuos a los que se tienen facilidad de acceso.

En el estudio participaron un total 180 alumnos de 5 años, siendo 90 del grupo experimental, de los cuales 29 son niños y 61 niñas y otros 90 pertenecientes al grupo control, con 36 niños y 54 niñas, todos ellos de Murcia (España). Al grupo experimental se le aplicó el Programa Anual de Inteligencia Emocional “EMOTI”¹ (Hurtado y Salas, 2019).

2.4. Procedimiento

En cuanto a la investigación llevada a cabo se mantuvieron diferentes reuniones con los equipos directivos de los centros educativos experimentales y controles. Además, se realizaron encuentros y reuniones en Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de Murcia, más concretamente con la a Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad educativa. Tras las reuniones se publica la Resolución del 10 de octubre de 2018 de la experiencia piloto en las aulas de infantil de los centros participantes, iniciándose la investigación con la implementación del "Programa Anual "EMOTI" de Inteligencia Emocional en Educación Infantil 3-6 años" (Hurtado y Salas, 2019). Se desarrolló e implementó el programa del mismo modo que se hizo efectivo el curso de formación a los equipos directivos y docentes, pudiendo así programar y planificar la intervención educativa en las aulas, así como las reuniones de formación e información con las familias de los diferentes grupos de alumnado. Esto se escaló en tres fases:

1º FASE: Realización de los pretest. En octubre se realizó el curso de formación de los equipos docentes y directivos, del centro experimental. Después, se aplicó los pretest al alumnado de forma individualizada.

2ª FASE: Desarrollo del programa. Terminada la primera fase, se desarrolló el programa EMOTI con 27 actividades (una por semana, en sesiones de hora y media) durante un curso, incluyéndolas como una asignatura curricular, cuya materia es desarrollar la Inteligencia Emocional.

3ª FASE: Realización en mayo, se procedió a la aplicación del post test y análisis de datos del desarrollo del programa en las aulas experimentales, con la finalidad de poder hacer el estudio comparativo entre los participantes y no participantes en el mismo.

2.5. Instrumento

Se utilizó la Escala de observación y de evaluación del reconocimiento, percepción y concienciación de las emociones (Salas, 2022). Instrumento de evaluación basado en imágenes fotográficas de expresiones faciales de las emociones evaluadas en los alumnos.

Se evalúan en los alumnos las cuatro emociones trabajadas en el programa EMOTI: miedo, tristeza, enfado y alegría, mediante dos opciones de respuesta SI o EP (En proceso).² En cuanto a la fiabilidad de la consistencia interna de este instrumento, en se estimó con el coeficiente alfa de Cronbach, el cual asume que los ítems miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados con un coeficiente alfa de Cronbach de 0,783.

Referente a la validación se realizó un análisis factorial, en el cual se aplicó el método de componentes principales con una rotación Varimax, en el que se asume que los factores son independientes entre sí y se minimiza el número de variables con altas cargas factoriales en un factor. En el análisis factorial de este instrumento se obtuvo una medida de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin de 0,656 con un valor significativo ($p < 0,05$) en la prueba de esfericidad de Bartlett.

2.6. Análisis de datos

Se realizó el análisis estadístico mediante el software IBM SPSS (versión 25). Previamente se hizo un análisis descriptivo y gráfico de las variables objeto de estudio, diferenciando entre grupos. A las variables cuantitativas se les realizó las pruebas de normalidad de Kolmogorov y de Shapiro (dependiendo si había más o menos de 50 datos en cada grupo) para saber si posteriormente en la prueba de objetivos debíamos utilizar test paramétricos o no paramétricos. Para el presente estudio, debido al tamaño muestral y la no normalidad de nuestras variables, se optó por aplicar pruebas no paramétricas ya que cuando la variable cuantitativa no tiene distribución normal en las diferentes categorías de la variable categórica, en esos casos, siempre aplicaremos pruebas no paramétricas.

Posteriormente en la prueba de objetivos se realizaron las pruebas de independencia Chi cuadrado y Fisher (para ver la asociación entre variables cualitativas), y la prueba no paramétrica de Mann Whitney (para la asociación de una cuantitativa con una dicotómica).

En algunos cuestionarios con escala Likert debido al tamaño muestral, no se cumplía uno de los supuestos de la prueba Chi cuadrado (en el cual no puede haber más de un 25% de las casillas de la tabla

cruzada con frecuencia inferior o igual a 5), por tanto, se optó por considerar las opciones de respuesta del cuestionario como variables cuantitativas ordinales y aplicarles el test de independencia no paramétrico de Mann Whitney.

3. Resultados

Se realizaron las pruebas de independencia de la variable género al tratarse de variables categóricas dicotómicas se utilizaron la prueba Chi cuadrado y la prueba de Fisher, ya que en algunas interacciones no se cumplía el supuesto en el cual no puede haber más de un 25% de las casillas de la tabla cruzada con una frecuencia inferior o igual a cinco.

Tras realizar las pruebas para muestras independientes con la variable género en las diferentes emociones (véanse las tablas de la 1 a la 4 y figuras de la 1 a la 4) se encuentran mejores puntuaciones a favor de las niñas que participan en este estudio. Referente a la variable género se obtuvo una dependencia con las variables tristeza (Fisher $p=0,019$).

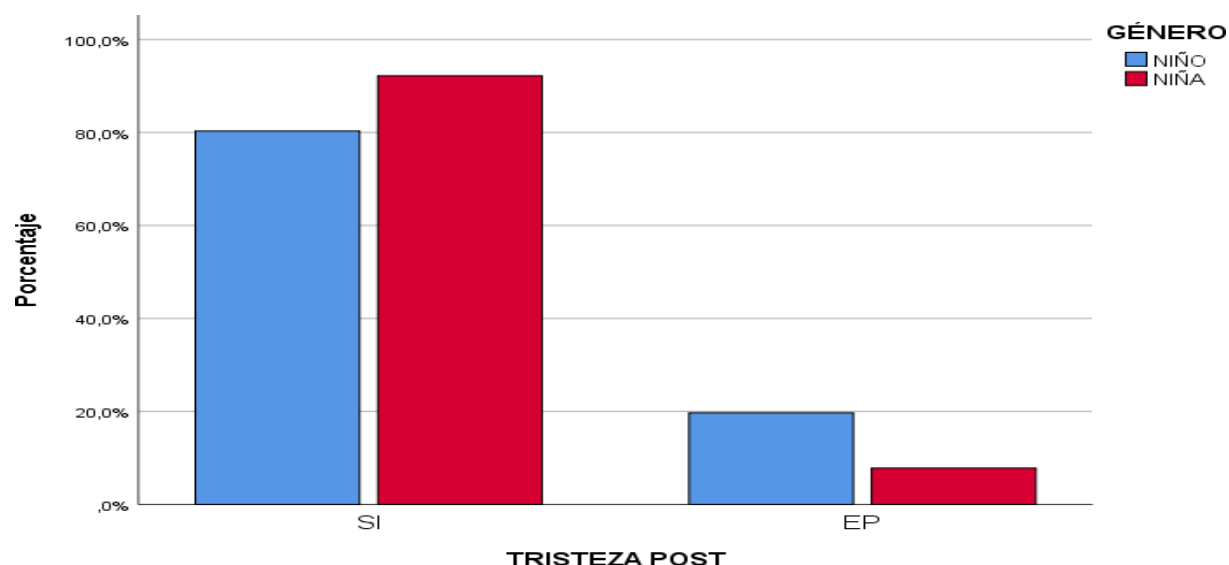
Tabla 1.

Pruebas para muestras independientes según el género. Escala de observación y evaluación de identificación, percepción y concienciación de la emoción de tristeza.

			GÉNERO		Total
			NIÑOS	NIÑAS	
TRISTEZA POST	SI	Recuento	53	106	159
		% dentro de TRISTEZA POST	33,3%	66,7%	100,0%
		% dentro de GÉNERO	80,3%	92,2%	87,8%
	EP	Recuento	13	9	22
		% dentro de TRISTEZA POST	58,1%	40,9%	100,0%
		% dentro de GÉNERO	19,7%	7,8%	12,2%
Total		Recuento	65	115	180
		% dentro de TRISTEZA POST	36,5%	63,5%	100,0%
		% dentro de GÉNERO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 1.

Identificación, percepción y concienciación de la emoción de tristeza en grupo control y experimental.



Variable género.

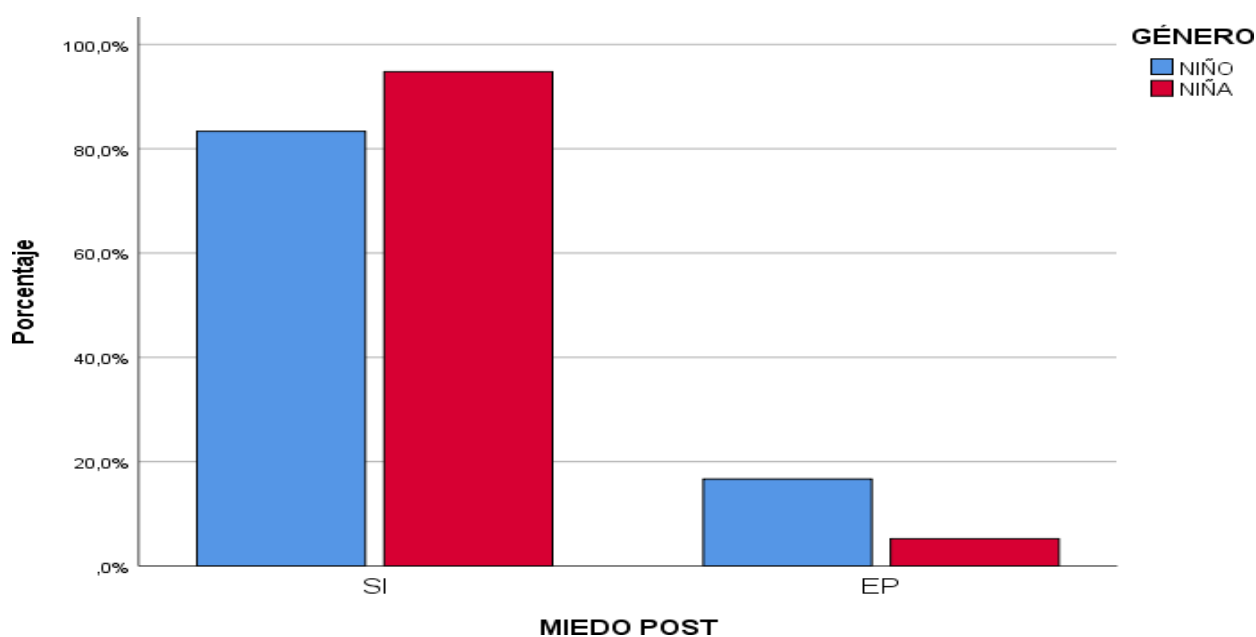
Tabla 2.

Pruebas para muestras independientes según el género. Escala de observación y evaluación de identificación, percepción y concienciación de la emoción de miedo.

			GÉNERO		
			NIÑOS	NIÑAS	Total
MIEDO POST	SI	Recuento	55	109	164
		% dentro de MIEDO POST	33,5%	66,5%	100,0%
		% dentro de GÉNERO	83,3%	94,8%	90,6%
	EP	Recuento	11	6	17
		% dentro de MIEDO POST	64,7%	35,3%	100,0%
		% dentro de GÉNERO	16,7%	5,2%	9,4%
Total	Recuento		66	115	180
	% dentro de MIEDO POST		36,5%	63,5%	100,0%
	% dentro de GÉNERO		100,0%	100,0%	100,0%

Figura 2.

Identificación, percepción y concienciación de la emoción de miedo en grupo control y experimental. Variable de género.

**Tabla 3.**

Pruebas para muestras independientes según el género. Escala de observación y evaluación de identificación, percepción y concienciación de la emoción de alegría.

			GÉNERO		
			NIÑOS	NIÑAS	Total
ALEGRÍA POST	SI	Recuento	65	115	180
		% dentro de ALEGRÍA POST	36,1%	63,9%	100,0%
		% dentro de GÉNERO	98,5%	100,0%	99,4%

EP	Recuento	1	0	1
	% dentro de ALEGRÍA POST	100,0%	0,0%	100,0%
	% dentro de GÉNERO	1,5%	0,0%	0,6%
Total	Recuento	66	115	180
	% dentro de ALEGRÍA POST	36,5%	63,5%	100,0%
	% dentro de GÉNERO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 3.

*Identificación, percepción y concienciación de la emoción de alegría en grupo control y experimental.
Variable género*

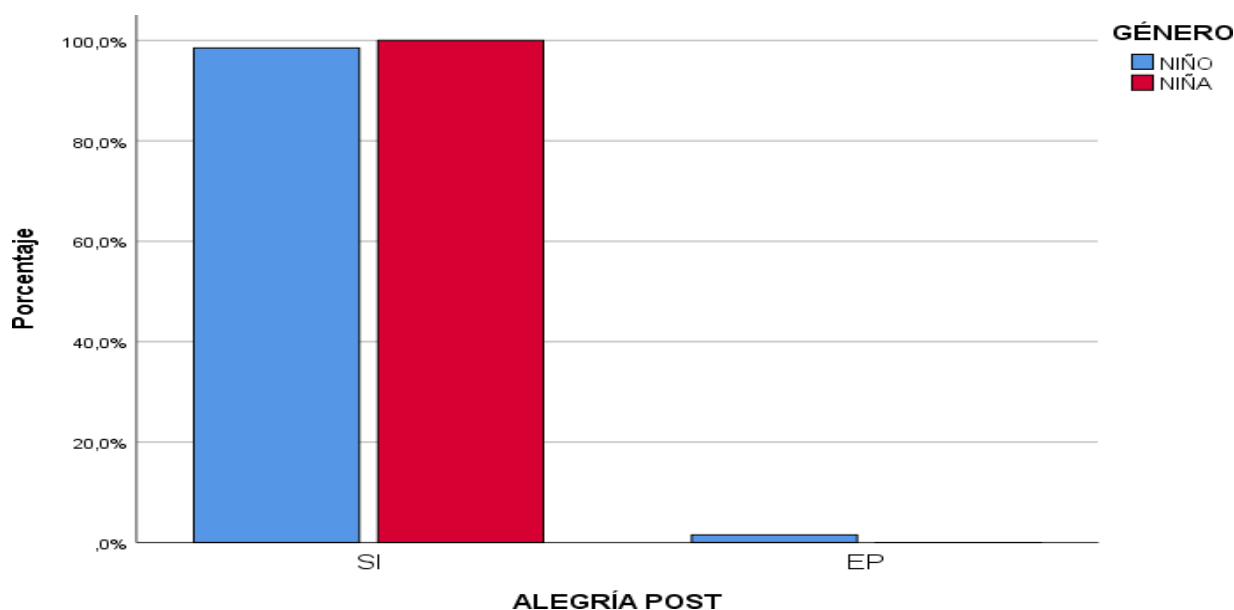


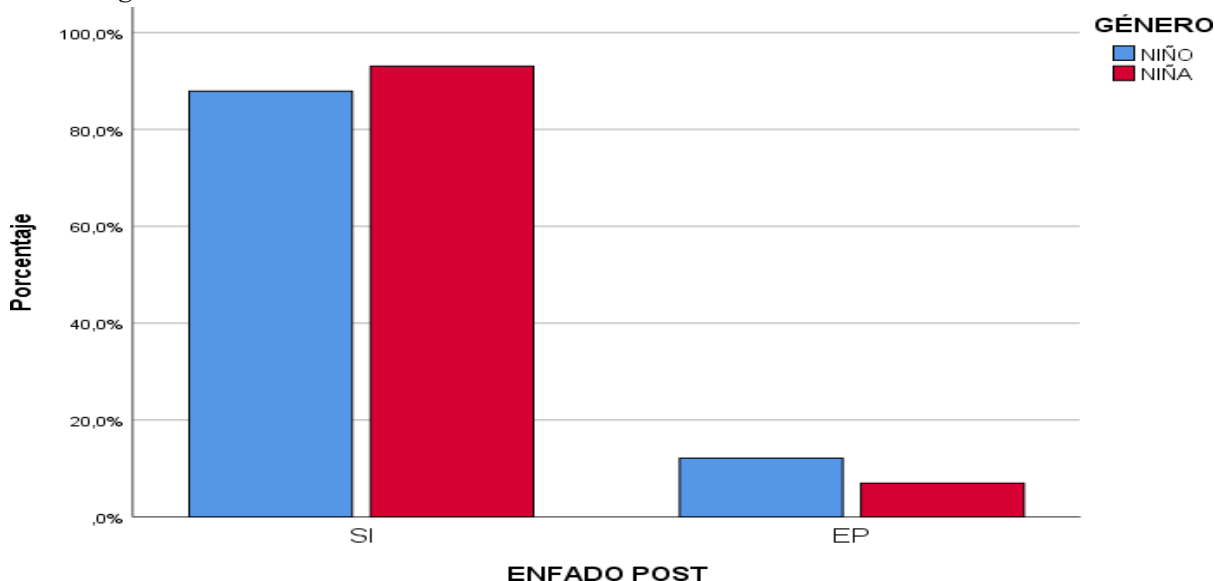
Tabla 4.

Pruebas para muestras independientes. Escala de observación y evaluación de identificación, percepción y concienciación de la emoción de enfado.

		GÉNERO		
		NIÑOS	NIÑAS	Total
ENFADO POST	SI	Recuento	58	107
		% dentro de ENFADO POST	35,2%	64,8%
		% dentro de GÉNERO	87,9%	93,0%
	EP	Recuento	8	8
		% dentro de ENFADO POST	50,0%	50,0%
		% dentro de GÉNERO	12,1%	7,0%
Total	Recuento		66	115
	% dentro de ENFADO POST		36,5%	63,5%
	% dentro de GÉNERO		100,0%	100,0%

Figura 4.

Identificación, percepción y concienciación de la emoción de enfado en grupo control y experimental. Variable género.



Tras realizar las pruebas para muestras independientes con la variable género en las diferentes emociones (véanse las tablas de la 1 a la 4 y figuras de la 1 a la 4) se encuentran mejores puntuaciones a favor de las niñas que participan en este estudio.

Referente a la variable género se obtuvo una dependencia con las variables tristeza (Fisher $p=0,019$) y de miedo (Fisher $p=0,011$).

Por otro lado, a nivel descriptivo también encontramos una ligera mejoría en los porcentajes a favor de las niñas en la identificación, percepción y concienciación de la emoción de alegría y de enfado.

4. Discusión y conclusiones

Estudios recientes demuestran que los programas de IE, como EMOTI, tienen un impacto significativo en el desarrollo emocional y social de los estudiantes. Por ejemplo, Rivers y Brackett (2020) encontraron que trabajar las competencias emocionales desde edades tempranas mejora la autorregulación emocional y fomenta relaciones interpersonales positivas, elementos clave para el éxito académico y social.

Asimismo, las investigaciones realizadas con programas de IE han revelado diferencias significativas en la variable género. Según los datos, las niñas muestran una mayor capacidad para identificar, percibir y regular emociones como el miedo y la tristeza, así como para manifestar empatía en sus interacciones (Bucich y MacCann, 2019; Mikolajczak et al., 2020).

El presente estudio, refleja que tras la aplicación del programa existen diferencias significativas dentro de la variable género entre las niñas y los niños. Las niñas poseen una mayor capacidad para identificar, percibir y tomar conciencia emocional ante las emociones de miedo y tristeza que los niños. Además, a nivel descriptivo se observa que existe una mejoría en la variable género en las niñas con respecto a los niños también con las emociones de alegría y enfado.

El análisis de la variable género en los estudios de IE sigue siendo una asignatura pendiente en la literatura científica. Investigaciones recientes, como las de Mikolajczak et al. (2020), muestran que las niñas tienden a tener un mayor desarrollo en habilidades como la empatía, el reconocimiento emocional y la regulación de emociones, lo cual podría estar influenciado por factores culturales y sociales. Cabello et al. (2016) confirmaron que las niñas son más propensas a identificar emociones relacionadas con la tristeza y la empatía, destacando la importancia de diseñar programas de IE que aborden estas diferencias.

En cuanto a esta variable se ha desarrollado la creencia de que las mujeres son más emocionales como consecuencia del influjo cultural y educativo en el que a la mujer se le ha expuesto más en contacto con los sentimientos, afirmándose desde este punto de vista que ellas suelen ser emocionalmente más

expresivas que los varones, y que reconocen mejor las emociones en los demás (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015).

Existe una cierta carencia entre los investigadores a incluir en sus trabajos la variable género por lo que no hay un amplio abanico de estudios científicos que consideren la variable género como elemento de análisis. No obstante, los resultados obtenidos en la presente investigación se contrastan con el estudio de Ciarrochi et al. (2000) en los que se afirma que las mujeres obtienen mayores puntuaciones que los varones en Inteligencia Emocional en la percepción de emociones, comprensión y manejo de emociones.

Por otro lado, en los trabajos científicos de Dawda y Hart (2000) no se encuentran diferencias significativas entre varones y mujeres en las puntuaciones obtenidas sobre el desarrollo de la Inteligencia Emocional, en la variable género. Del mismo modo sucede en el trabajo de Bar-On (2000) los resultados indican que no hay diferencias significativas entre varones y mujeres en Inteligencia Emocional en general. Sin embargo, parece que las mujeres tienen mejores habilidades interpersonales, mientras que los varones son mejores en la tolerancia al estrés y el control de impulsos.

Existen muy pocos estudios con evidencias científicas realizados en la etapa de educación infantil por el alto coste que supone para el investigador tanto físico como psicológico (Gelabert, 2014). En cuanto a las limitaciones prácticas, para realizar un verdadero autoanálisis del presente estudio encontramos las siguientes:

1. La primera limitación encontrada es la casi inexistencia de cuestionarios validados para utilizar con niños de educación infantil, por lo que limita las opciones de uso para cualquier investigación en esta etapa.
2. La aplicación de los cuestionarios como instrumentos de evaluación han sido realizados de manera oral y aplicados individualmente a niños de cinco años en los cuatro centros educativos. Esta forma de aplicar el cuestionario no se produce en otras etapas educativas, puesto que los alumnos poseen la capacidad de rellenar el cuestionario de manera autónoma y es uno de los motivos por lo que en general se carece de variedad de estudios científicos en cualquier ámbito académico al referirse a niños de temprana edad y en concreto en el estudio del desarrollo de la Inteligencia Emocional con alumnos de educación infantil. Se puede resaltar como efecto positivo que este aspecto a su vez se convierte en el punto fuerte de esta investigación con respecto a otras investigaciones anteriores realizadas.
3. La escasa formación a los docentes era una limitación a priori, pero se pudo paliar impartiendo un curso de formación sobre el programa que se iba a implementar.

Se hace preciso continuar como línea de investigación con la realización de programas que potencien en los alumnos dichas competencias para mejorar en la praxis educativa.

Referencias

- Alfaro, V., Bastias, J., y Salinas, F. J. (2016). Relación entre inteligencia emocional y notas de las áreas instrumentales en un grupo de tercero de Primaria. *Revista electrónica de Formación del Profesorado*, 19(3), 149-155. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267301>.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*. En Bar-On, R y Parker, J.D.A. (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363–388). CA: Jossey-Bass.
- Bisquerra, R., y López Cassá, E. (2003). *Educación Emocional. Programa para 3-6 años*. Praxis
- Bisquerra, R., Pérez- González, J.C., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Bucich, M., y MacCann, C. (2019). Emotional intelligence and day-to-day emotion regulation processes: Examining motives for social sharing. *Personality and Individual Differences*, 137, 22–26.
- Cabello, R., Sorrel, M. A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study.

- Developmental Psychology*, 52(9), 1486–1492.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28 (3), 539-561.
- Dawda, D., y Hart, S. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797-812.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Editorial Grupo 5.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2021). Emotional intelligence as a predictor of mental health during the COVID-19 pandemic: A longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 177, 110799.
- Gelabert, J. M. (2014). *Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en educación infantil*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Psicología Evolutiva y de la educación)
- Hurtado, A., y Salas, N. (2019). *Programa Anual Emoti de Inteligencia Emocional para educación infantil 3-6 años. "EMOTI"*, Autoedición.
- López Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 153-167
- Martinsone, B., y Dagys, D. (2022). Enhancing emotional intelligence in schools: A systematic review. *Educational Research Review*, 36, 100443.
- Mikolajczak, M., Gross, J. J., y Roskam, I. (2020). Parental burnout: What is it, and why does it matter? *Clinical Psychological Science*, 8(6), 1143–1156.
- Pons, F., Harris, P. L., y Doudin, P. A. (2021). Emotional competence and its implications for school readiness: Longitudinal evidence. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 657–667.
- Resolución de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa por la que se dan instrucciones para el desarrollo del Programa educativo experimental "*Programa Anual Emoti de Inteligencia Emocional para educación infantil*" emitida por la Consejería de Educación, Juventud y Deportes, de la Comunidad Autónoma de Murcia, correspondiente al 10 de octubre de 2018.
- Resolución de la Dirección General de Ordenación y Evaluación educativa, por la que se homologa como material curricular el "*Programa Anual Emoti de Inteligencia Emocional para educación infantil*" para su uso en los centros educativos docentes de Andalucía emitida por la Consejería de Educación y Deporte, de la Junta de Andalucía, correspondiente al 8 de Julio de 2019.
- Rivers, S. E., y Brackett, M. A. (2020). *Emotion Revolution: Harnessing Emotional Intelligence to Transform Schools*. New York: Yale University Press.
- Romera, M. (2017). *La familia la primera escuela de las emociones*. Ediciones destino.
- Salas, N. (2022). La inteligencia emocional como metodología activa para desarrollar las competencias socio-emocionales en el alumnado de educación infantil [Tesis Doctoral]. Universidad Camilo José Cela.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3) 185-211.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.
- Vergaray, R. P., Farfán, J. F., y Reynosa, E. (2021). *Educación emocional en niños de primaria: una revisión sistemática*. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 6 (2), 19-24.

Financiación

Financiado por la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de Murcia, Resolución 10 de octubre de 2018

Conflicto de intereses

Los autores del presente trabajo declaran que no existe ningún conflicto de interés, real o percibido, ni entre

ellos ni con los revisores del manuscrito.

Contribución de autores

Noelia Salas Román: conceptualización (50%), metodología (50%), recolección de datos (100%), análisis de datos (50%), redacción (50%). Margarita Alcaide Risoto: conceptualización (50%), metodología (50%), redacción (50%) y supervisión (100%).



© 2025 by the authors. Submitted for open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons