



## La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva

Amaya Cepa Serrano, Davinia Heras Sevilla, María Fernández-Hawrylak

Universidad de Burgos

### RESUMEN

Esta investigación está enmarcada dentro del ámbito de la Educación Emocional en edades tempranas. El objetivo de este estudio es comprobar la eficacia del Programa EMO-ACCIÓN de educación emocional, valorando su impacto en niños de 4 a 5 años con necesidades específicas de apoyo educativo. Para este trabajo se ha seleccionado un grupo de 22 alumnos/as de Educación Infantil con estas necesidades, de una muestra de 123 alumnos/as matriculados en un colegio ordinario preferente en limitaciones físicas. Se utiliza un diseño de medidas repetidas pre-test/post-test con grupos experimental (12 alumnos) y control (10 alumnos). Para ello, se administra antes y después de la intervención educativa la escala RRER para la medición de competencias emocionales. Los resultados muestran que los alumnos que participaron en el programa educativo incrementan de forma significativa sus competencias emocionales, encontrándose una clara mejora en las cinco dimensiones que se evalúan en la escala. El programa favorece el desarrollo de las competencias emocionales, tanto para alumnado que presenta o no dificultades educativas.

Palabras Clave: competencias emocionales, educación infantil, alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, educación inclusiva, educación emocional.

### Emotional education in childhood: an inclusive strategy

#### ABSTRACT

This research is framed within the emotional education at early childhood. The aim of this study is to test the efficiency of the EMO-ACCIÓN Program of emotional education, assessing its impact in 4-5 years old children with special educational needs. We selected 22 children within a sample of 123 schooled in a preferred ordinary center in physical limitations. A repeated measures design pretest/posttest was used, with experimental (12 children) and control (10 children) groups. In order to measure the emotional competences, the Recognition, Regulation, Empathy and Problem Solving Scale (RRER) was administered before and after the educational intervention. The outcomes show that the children who participated in the educational program increase their emotional competences significantly, with a clear improvement in the five dimensions that the scale evaluate. The program stimulates the development of emotional competences, both in the children with or without educational needs.

Keywords: emotional competences, child education, students with special, educational needs, inclusive education, emotional education.

### Introducción

La UNESCO define la inclusión educativa como “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación” (2005, p. 13). Como responsabilidad del sistema educativo, implica la introducción de cambios en los enfoques y en las estructuras, a fin de garantizar la educación y la efectiva participación de la totalidad del alumnado. Promover esta defensa de igualdad de oportunidades no sólo conlleva el reconocimiento de necesarias modifica-

ciones sino el planteamiento común de estrategias que permitan el desarrollo integral de niñas y niños. Entre todas ellas, tienen especial interés las que se centran en aspectos afectivos y emocionales, pues tratan de capacitar a todo el alumnado en la identificación, comprensión y regulación de las emociones, así como en la resolución de problemas. En definitiva, son estrategias que potencian el funcionamiento de los sujetos y su participación social, elementos clave en la inclusión (OMS, 2001).

La Iniciativa Educación para Todos (EPT) establece un compromiso mundial para dar una educación básica de calidad a todos los niños, los jóvenes y los adultos, y la promoción de la equidad. La educación inclusiva es entendida como “un proceso

Recibido: 18.04.2017

Aceptado: 29.05.2017

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.73-82>

de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos" (UNESCO, 2009, p. 8), por lo que se enmarca dentro de la EPT. Se trata de establecer un modelo que integre a los distintos grupos de personas, garantizando el valor de la diversidad, el multiculturalismo y la convivencia social.

El modelo de escuela inclusiva se centra en atender a la diversidad y en construir una nueva forma de organizar las escuelas y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los centros escolares han de atender al conjunto del alumnado, con todas sus peculiaridades, en cualquier circunstancia, y en instituciones donde convivan todos (Casanova, 2011), comprometiéndose a asumir el planteamiento inclusivo para educar, respetando las diferencias y promoviendo capacidades.

La atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) ha sufrido muchos cambios a lo largo de los años. Autores como Escudero, y Martínez (2011), Latas (2002), Parra, (2010), entre otros, han realizado estudios exhaustivos sobre la evolución del modelo de educación para personas con discapacidad, pasando de la segregación a la educación especial, de la educación especial a la educación integrada, y de ésta a la educación inclusiva. La inclusión educativa supuso un cambio drástico en los planteamientos, creencias y prácticas pedagógicas, pero aún no es suficiente.

El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y está relacionado con la naturaleza misma de la educación ordinaria y de la escuela común. Implica que todos las niñas y niños aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (Parra, 2010). Todo el alumnado se beneficia de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo los que presentan unas necesidades específicas de apoyo educativo.

Una de las ventajas de la educación inclusiva expuestas por Mitchell (2008) es que permite manejar adecuadamente las necesidades educativas especiales, intentando mejorar la autoestima y las competencias emocionales del alumnado. Muntaner (2010) sostiene que, para llevar a cabo políticas inclusivas, la Administración ha de estar comprometida con la inclusión y ha de promover las condiciones necesarias para usar los recursos de forma flexible y facilitar la formación permanente necesaria. Es frecuente que la educación inclusiva sea uno de los temas estrellas que ocupa las agendas de la política educativa (Fernández, 2011).

Se considera alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, de acuerdo con lo establecido en el capítulo I del título II, artículo 71 punto 2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, aquel que, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, requiere una atención educativa diferente a la ordinaria para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, modifica los puntos 1 y 2 de este artículo, e incluye en el punto 2 al alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

El Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, recoge en su Anexo único, concretamente en el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, que "el niño en estas edades debe de crear una imagen positiva de sí mismo, que le proporcione autonomía y seguridad, construyendo de esta forma su autoestima y su propia identidad". En

la formación de la propia identidad influyen las emociones que se sienten diariamente, por lo que es necesario conocerlas y saberlas regular para formar una autoestima positiva. Así mismo, la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil, en sus Anexos I y II se aproxima a esta concepción de la educación emocional, considerando, la atención a la diversidad como el primer principio metodológico: "La atención a la diversidad se halla en la esencia de la Educación Infantil, que supone el inicio del proceso de crecimiento de niños y niñas [...]". El alumnado con necesidades de apoyo educativo, como todos, debe alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional.

La educación de las emociones siempre ha estado presente en la escuela, aunque no de forma explícita. Relegada a un segundo plano, durante años formó parte del currículo oculto. En la actualidad, las autoridades políticas en materia educativa de nuestro país han incluido los términos "habilidades sociales" y "competencia social", quedando así recogidos en los diferentes decretos del currículo de las Comunidades Autónomas. Incluso en la literatura científica se pueden encontrar propuestas de desarrollo curricular de la competencia emocional en la Educación Infantil y Educación Primaria (Escamilla, 2008; Nieto, Callejas, y Jerez, 2014; Ribes, et al, 2005; Sánchez, 2010).

En Castilla y León, el Anexo I de la Instrucción de 9 de julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por el que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de esta comunidad, establece la relación entre "tipología" y "categoría" en los grupos concretos que están contemplados en esta comunidad: alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE), alumnado con necesidades de compensación educativa (ANCE), alumnado con altas capacidades intelectuales, y alumnado con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento.

El Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León, en su artículo 3, expone que la finalidad de la educación es "contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños". Teniendo en cuenta este fin, la educación persigue el desarrollo de una personalidad integral en los educandos, en la que también se encuentran aspectos emocionales que hay que trabajar. El precitado Decreto se complementa con la Orden EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León, que pivota sobre "una intervención educativa que contemple como principio la diversidad del alumnado, adaptando la práctica educativa a sus características".

En un modelo inclusivo de escuela, la educación emocional supone dar respuesta al conjunto de necesidades del alumnado, basándose en la prevención efectiva y en el desarrollo de competencias socio-emocionales, centrándose en la disminución de los factores de riesgo y en la potenciación de los factores protectores (Bisquerra, 2012). Se trata de pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. Es decir, impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones y desarrollar las competencias emocionales y sociales en los estudiantes.

En concreto, la educación emocional ofrece orientaciones para que el alumnado adquiera capacidades y habilidades sobre las emociones, y que, conforme a su desarrollo evolutivo, sea capaz de valorar las propias emociones, las de los demás, y obtenga un cierto grado de competencia en la regulación de las mismas y en la toma de decisiones (Bar-On, y Parker, 2000; Bisquerra, 2009,

2012; Carpena, 2010; Darder, y Bach, 2006; Durlak, y Weissberg, 2010; Fernández-Berrocal, Ruiz, Extremera, y Cabello, 2009; Marina, 2005; Mayer, y Salovey, 1997; Obiols, 2005; Pena, y Repetto, 2008; Sánchez, 2010).

Para llevar a cabo una buena educación en emociones es muy recomendable aplicar los principios y directrices del “diseño universal de aprendizaje” (Connell, et al., 1997; Muntaner, 2010; Ouane, 2008). En este sentido, se deben diseñar programas emocionales con situaciones de aprendizaje que sean accesibles y aprovechadas por todo el alumnado, independientemente de sus discapacidades, dificultades y limitaciones, en lugar de planificar pensando en un “alumnado estandarizado”. Por ello, resulta fundamental implementar programas con estas directrices a lo largo de toda la escolaridad. Además, si hay algún momento de la vida en que es especialmente importante no perder contacto con las propias emociones y aprender a expresarlas en la relación con otras personas, es precisamente la infancia (De Horna, 2015).

En el ámbito nacional, existe una notable escasez de trabajos de investigación sobre las emociones en la etapa educativa de Educación Infantil, y en concreto para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Sin embargo, el interés pedagógico por el desarrollo emocional ha aumentado y en la última década han proliferado los programas de Educación Emocional destinados a otras etapas educativas (Caruana, y Tercero, 2011; Lozano, García, Lozano, Pedrosa, y Llanos, 2011), siendo pocos los trabajos que evalúan los efectos a corto o medio plazo de los programas (Agulló, Filella, Soldevila, y Ribes, 2011; Ambrona, López-Pérez, y Márquez-González, 2012; Celdrán, y Ferrándiz, 2012; Güell, y Muñoz, 2003; Merchán, Bermejo, y González, 2014; Obiols, 2005; Tur-Porcar et al, 2014). Esta escasez de estudios contrastados que apoyen la eficacia de programas es más acuciante en aquellos referidos específicamente al entrenamiento de las habilidades emocionales en Educación Infantil y que favorezcan la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Fernández-Sánchez, Quintanilla, y Giménez-Dasí, 2015; Justicia-Arráez, Pichardo, y Justicia, 2015).

Se propone en consecuencia, el diseño, implementación y evaluación científica de un programa de educación emocional dirigido a potenciar los recursos personales que permitan al alumnado alcanzar su propio bienestar y el de los demás: el Programa EMO-ACCIÓN (Cepa, 2015). Este programa se centra en que niñas y niños adquieran capacidades y habilidades emocionales que puedan poner en práctica no sólo en el aula, sino también en su vida cotidiana, puesto que su filosofía es enseñar aprendizajes para la vida. Trabajar las emociones, su control y regulación, la empatía, la identificación y la resolución de problemas de una forma **útil, funcional y significativa, conforman el núcleo de los contenidos**. El programa fomenta el desarrollo emocional de todo el alumnado de Educación Infantil del segundo ciclo en la práctica educativa, especialmente alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (AC-NEAE), y en concreto, alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE), alumnado con necesidades de compensatoria educativa (ANCE), y alumnado con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento.

El objetivo de este estudio es comprobar la eficacia del Programa EMO-ACCIÓN, valorando su impacto en niñas y niños de 4 a 5 años con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizados en un centro ordinario. La hipótesis inicial es que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo del grupo experimental mejorará significativamente su nivel de competencias emocionales en comparación con sus compañeros con necesidades educativas de apoyo del grupo control.

## Método

### *El Programa EMO-ACCIÓN*

De acuerdo con los referentes teóricos, y dado que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo está escolarizado en escuelas ordinarias, es interesante conocer el nivel de competencias emocionales que tiene este alumnado y analizar la eficacia del Programa EMO-ACCIÓN (Cepa, 2015) sobre él. Se trata de un programa cuyo ámbito de intervención está dentro de la escuela ordinaria, de la educación formal, y destinado a alumnado sin ninguna problemática específica. Y que posee también fines optimizadores, como ayudar al alumnado que pueda presentar (o que presente) dificultades, limitaciones o discapacidades, al tener en cuenta el desarrollo evolutivo de todo el alumnado, en concreto, el desarrollo emocional. Aporta una propuesta flexible y adaptable a sus características, incluyendo una metodología abierta y unas orientaciones sobre cómo adaptarlo a la realidad docente. Se centra en un enfoque metodológico globalizado y activo, que permite la construcción de aprendizajes emocionalmente significativos y funcionales. Ofrece la máxima flexibilidad para llevar a cabo los talleres y juegos propuestos como actividades de iniciación y/o desarrollo y/o de ampliación y/o de evaluación en función del momento de su ejecución y del nivel cognitivo del alumnado.

Los contenidos abordados en el programa se estructuran en cuatro bloques didácticos que abarcan las distintas dimensiones de la Educación Emocional: 1) conciencia emocional; 2) regulación emocional; 3) autonomía emocional; y 4) habilidades socio-emocionales y habilidades de la vida. No pueden verse como independientes, sino que deben visualizarse de forma inclusiva y relacionada, ya que su interconexión es muy significativa y deben entenderse como ámbitos de actuación, como espacios de aprendizaje de actitudes, procedimientos y conceptos.

### *Diseño*

Se optó por un diseño cuasi-experimental con dos grupos de sujetos (Dendaluze, 1994; Hernández, Fernández, y Baptista, 2010; León, y Montero, 2011). El primero, grupo experimental, formado por alumnado a quien se le aplica el Programa EMO-ACCIÓN. El segundo, grupo control, constituido por los que no reciben la formación diseñada por el programa. Este último permite determinar si los cambios que se produzcan en el grupo experimental son provocados por el programa o si por el contrario son fruto del paso del tiempo al que ambos grupos se ven sometidos, es decir, si son transformaciones normales debidas a la maduración, al desarrollo y a la experiencia del individuo.

### *Participantes*

La muestra total estuvo compuesta por 123 menores que cursaban sus estudios de segundo ciclo de Infantil, 2º curso, en un centro público de Educación Infantil y Primaria (CEIP) en la comunidad de Castilla y León, de los cuales 60 formaron al grupo experimental y 63 al grupo control.

Para el presente trabajo se ha seleccionado un grupo de 22 menores con necesidades específicas de apoyo educativo. De estos, 12 compusieron el grupo experimental, y los 10 restantes el grupo control, matriculados todos en un centro de Atención Educativa Preferente de alumnado con Discapacidad Motora. Dentro de la muestra hay alumnado con esta discapacidad, junto a alumnado con mutismo, alumnado con retraso del desarrollo, alumnado con trastornos del espectro del autismo (Asperger) y

alumnado cultural y lingüísticamente diverso; esto es, alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) y con necesidades de compensatoria educativa (ANCE).

### Instrumentos

Tanto en la medición previa a la intervención, pre-test, como en la posterior a la misma, post-test, se utilizó un mismo instrumento de evaluación, la escala RRER: Reconocimiento de emociones, Regulación emocional, Empatía, y Resolución de problemas (Cepa, 2015), destinada a la medición de la competencia emocional de niñas y niños entre los 45 y los 60 meses.

La RRER está formado por 5 sub-escalas vinculadas al desarrollo emocional: (1) reconocimiento de emociones a través dibujos y fotografías (RED); (2) reconocimiento de emociones a través situaciones contextuales (RESC); (3) regulación emocional (REG); (4) empatía (EMP); y (5) identificación y resolución de problemas (IREP).

En esta investigación, la RRER ha mostrado una excelente consistencia interna ( $\alpha = .865$ ), siendo buena la fiabilidad encontrada en cada una de las sub-escalas: ( $\alpha_{RED} = .748$ ,  $\alpha_{RESC} = .702$ ,  $\alpha_{REG} = .705$ ,  $\alpha_{EMP} = .758$ , y  $\alpha_{IREP} = .760$ ).

### Procedimiento

Se estableció contacto con centros ordinarios de Castilla y León para informar de los objetivos del estudio y solicitar la colaboración. Se explicó a los tutores de cada aula las especificidades previas para la aplicación del Programa EMO-ACCIÓN. Los participantes mostraron una actitud colaboradora y no se registró ninguna incidencia reseñable durante toda la fase de implementación.

### Análisis de datos

Una vez recabada toda la información recogida en el pre-test y el post-test se analizaron los resultados a través del programa estadístico SPSS versión 21 para Windows. Para examinar la eficacia del Programa EMO-ACCIÓN en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, se realizó el análisis estadístico de los datos. Éste consistió principalmente en el estudio descriptivo de las puntuaciones obtenidas en las diferentes sub-escalas del desarrollo emocional de los menores, y en la aplicación de pruebas no paramétricas a fin de comparar la evolución entre las puntuaciones obtenidas en el pre-test y las obtenidas en el post-test en ambos grupos, experimental y control.

### Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la escala RRER y sus cinco sub-escalas en las mediciones previas y posteriores a la intervención, diferenciando el grupo de pertenencia del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. La Tabla 1 muestra las puntuaciones obtenidas por el alumnado de los grupos experimental y control en ambas mediciones (pre-test y post-test). Las puntuaciones globales en competencias emocionales oscilan, sin hacer distinción entre grupos, entre 13 y 47 en el pre-test. En el grupo experimental el rango en las puntuaciones es menor, oscilando entre 24 y 44. En este caso, la media es 35.75 ( $DT = 6.32$ ). En el grupo control, sin embargo, la puntuación media es menor ( $M = 32.20$ ,  $DT = 11.12$ ). No obstante, no aparecen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. En relación a las diferentes sub-escalas, en el pre-test resulta llamativo cómo en el reconocimiento de emociones a tra-

vés dibujos y fotografías (RED) la puntuación media de los menores del grupo experimental ( $M = 9.08$ ,  $DT = 1.92$ ) es inferior a la obtenida por sus compañeras/os del grupo control ( $M = 11.80$ ,  $DT = 3.32$ ). Sin embargo, en el reconocimiento de emociones a través situaciones contextuales (RESC) son los menores del grupo control quienes obtienen una media inferior ( $M = 3.90$ ,  $DT = 2.84$ ) a sus compañeras/os del grupo experimental ( $M = 6.00$ ,  $DT = 1.85$ ). En el resto de sub-escalas las puntuaciones medias son sensiblemente superiores en el grupo experimental.

En el post-test, las puntuaciones globales en competencias emocionales oscilan, sin hacer distinción entre grupos, entre 24 y 63. En el grupo experimental las puntuaciones obtenidas se encuentran entre 47 y 63. En este caso, la media es 57.91 ( $DT = 3.98$ ). En el grupo control la puntuación media es menor ( $M = 35.90$ ,  $DT = 6.74$ ). Tras la implementación del Programa EMO-ACCIÓN, el alumnado del grupo experimental obtiene puntuaciones medias en las diferentes sub-escalas mayores que el grupo control.

Se puede observar que los menores del grupo control obtienen puntuaciones ligeramente más bajas en competencias emocionales frente a los del grupo experimental, tanto en el pre-test como en el post-test, siendo aparentemente más acusada la diferencia en el post-test. El alumnado del grupo experimental posee por tanto un nivel sensiblemente mayor de competencia emocional al inicio de la investigación, antes de implantación del programa educativo.

En la Tabla 2, se presenta la evolución del alumnado de los dos grupos, es decir, la comparación entre el pre-test y el post-test. Tras la intervención (post-test), en el grupo experimental se incrementa de forma significativa el nivel global de competencias emocionales ( $p = .000$ ). Además, aparece un elevado tamaño del efecto ( $\delta = 4.01$ ), lo que prueba la alta eficacia del Programa EMO-ACCIÓN. En el grupo control, aunque tiene lugar un ligero aumento en las competencias emocionales, éste no es de carácter significativo ( $p = .241$ ). En este caso, el tamaño del efecto es bajo ( $\delta = .39$ ), evidenciando en su conjunto la escasa evolución de las competencias sin la implementación del programa.

En relación a las diferentes sub-escalas, comparando la evolución entre el pre-test y el post-test, en el grupo experimental se observa que existen diferencias significativas en todas ellas. Por el contrario, no aparecen diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado del grupo control.

En el grupo experimental, se observa un incremento estadísticamente significativo ( $p = .002$ ) en el reconocimiento de emociones a través de dibujos y fotografías (RED) tras la aplicación del programa educativo, con un elevado tamaño del efecto ( $\delta = 2.82$ ), lo que demuestra una importante mejora. En el grupo control por el contrario, no existe una evolución significativa entre el pre-test y post-test ( $p = .141$ ), con un buen tamaño efecto ( $\delta = .63$ ). En el caso del reconocimiento de emociones en situaciones contextuales (RESC), la prueba de rangos de Wilcoxon devuelve un resultado similar en ambos grupos. La evolución en el grupo experimental es positiva y estadísticamente significativa ( $Z = -3.07$ ;  $p = .002$ ), con un tamaño elevado del efecto ( $\delta = 3.42$ ). En el grupo control, aunque también hay una evolución positiva, no se aprecian diferencias significativas entre el pre-test y el post-test ( $p = .082$ ).

Comparando la medición previa a la intervención con la medición realizada a posteriori, se observa un incremento estadísticamente significativo ( $p = .002$ ) en la regulación emocional (REG) del grupo experimental, con un elevado tamaño del efecto ( $\delta = 2.21$ ). En el caso del grupo control, no existe una evolución positiva en la regulación emocional por lo que no aparecen diferencias estadísticamente significativas ( $p = .526$ ).

En consonancia, la evolución de la empatía (EMP) también es significativa entre el alumnado que participó en el programa ( $p = .002$ ), siendo nuevamente elevado el tamaño del efecto ( $\delta = 2.81$ ). entre el alumnado que no participó en el programa, se aprecia una ligera mejoría de la empatía, pero no hay una mejora significativa en el post-test ( $p = .168$ ), con un leve tamaño del efecto ( $\delta = .38$ ).

Respecto a la identificación y resolución de problemas (IREP), se observa que en ambos grupos se produce una mejora con el transcurso del tiempo. Sin embargo, solo entre quienes participaron en el Programa EMO-ACCIÓN la evolución es estadísticamente significativa ( $p = .003$ ), con un tamaño del efecto que evidencia la eficacia del programa en este aspecto ( $\delta = 1.39$ ). Entre quienes no participaron, por el contrario, no se encuentra un incremento significativo en el post-test ( $p = .634$ ), con un escaso tamaño efecto ( $\delta = .17$ ).

Se debe subrayar el importante incremento en el nivel de competencias emocionales del grupo experimental, así como la mejora sustantiva que se produce en las cinco sub-escalas. El Programa EMO-ACCIÓN no sólo favorece el desarrollo emocional en este grupo, sino que permite la consolidación de dichas competencias. Cabe recordar que estos menores, en relación a los del grupo control, demostraban un mayor nivel competencial en el pre-test, salvo en el reconocimiento de emociones en situaciones contextuales (RESC). Es destacable, asimismo, la no existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test y el post-test en el grupo control. En este caso, aunque ha existido una evolución positiva en la mayor parte de las sub-escalas, resulta insuficiente al no alcanzar niveles significativos. Por todo ello, y apoyándonos en los tamaños del efecto encontrados, podemos afirmar que el Programa EMO-ACCIÓN ayuda de forma significativa al desarrollo de las competencias emocionales.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las competencias emocionales.

	Pre-test					Post-test						
	Mín.	Máx.	M	DT		Mín.	Máx.	M	DT			
RRER	24.00	44.00	35.75	6.32	29.00	38.00	40.00	47.91	3.98	57.00	58.00	60.00
Sub 1: RED	6.00	12.00	9.08	1.92	7.25	9.00	11.00	13.83	1.26	13.25	14.00	15.00
Sub 2: RESC Post-test	2.00	8.00	6.00	1.85	5.00	6.50	7.75	11.58	1.24	10.25	11.50	13.00
Sub 3: REG	5.00	13.00	9.58	2.60	8.00	11.00	11.00	14.16	1.11	13.00	15.00	15.00
Sub 4: EMP Post-test	2.00	9.00	4.91	1.88	4.00	5.00	6.00	9.25	.96	9.00	9.50	10.00
Sub 5: IREP	1.00	9.00	6.16	2.51	4.25	6.50	8.00	9.08	1.37	8.25	10.00	10.00
RRER	13.00	47.00	32.20	11.12	29.00	34.00	40.00	35.90	6.74	30.00	38.00	42.00
Sub 1: RED	5.00	15.00	11.80	3.32	10.00	13.00	14.25	9.80	2.78	7.75	9.5	11.50
Sub 2: RESC Post-test	.00	7.00	3.90	2.84	1.50	4.00	7.00	6.00	2.10	4.00	6.00	8.00
Sub 3: REG	.00	12.00	7.77	3.59	6.00	9.00	10.50	9.00	2.30	7.75	9.00	10.50
Sub 4: EMP Post-test	.00	10.00	4.00	3.49	.00	4.00	7.25	5.20	2.44	2.75	5.50	7.25
Sub 5: IREP	1.00	9.00	5.50	2.36	4.25	6.00	7.00	5.90	2.23	4.00	6.00	7.50

Tabla 2. Comparación de las competencias emocionales entre el pre-test y el post-test.

	Grupo Experimental (n=12)							Grupo Control (n=10)						
	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Total	Z	p	$\delta$	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Total	Z	p	$\delta$
n	0 <sup>a</sup>	12 <sup>b</sup>	0 <sup>c</sup>	12	-3.06 <sup>d</sup>	.000**	4.01	4 <sup>a</sup>	6 <sup>b</sup>	0 <sup>c</sup>	10	-1.17 <sup>d</sup>	.241	.39
RRER														
	Rango Promedio	.00	6.50					4.00	6.50					
	Suma de Rangos	.00	78.00					16.00	39.00					
n	0 <sup>a</sup>	12 <sup>b</sup>	0 <sup>c</sup>	12	-3.06 <sup>d</sup>	.002**	2.82	5 <sup>a</sup>	3 <sup>b</sup>	2 <sup>c</sup>	10	-1.47 <sup>e</sup>	.141	.63
RED														
	Rango Promedio	.00	6.50					3.70	2.50					
	Suma de Rangos	.00	78.00					28.50	7.50					
n	0 <sup>a</sup>	12 <sup>b</sup>	0 <sup>c</sup>	12	-3.07 <sup>d</sup>	.002**	3.42	3 <sup>a</sup>	7 <sup>b</sup>	0 <sup>c</sup>	10	-1.74 <sup>d</sup>	.082	.81
RESC														
	Rango Promedio	.00	6.50					3.50	6.36					
	Suma de Rangos	.00	78.00					10.50	44.50					
n	0 <sup>a</sup>	12 <sup>b</sup>	0 <sup>c</sup>	12	-3.08 <sup>d</sup>	.002**	2.21	4 <sup>a</sup>	4 <sup>b</sup>	1 <sup>c</sup>	9	-63 <sup>d</sup>	.526	.39
REG														
	Rango Promedio	0.00	6.50					3.38	5.63					
	Suma de Rangos	0.00	78.00					13.50	22.50					
n	0 <sup>a</sup>	12 <sup>b</sup>	0 <sup>c</sup>	12	-3.07 <sup>d</sup>	.002**	2.81	3 <sup>a</sup>	6 <sup>b</sup>	1 <sup>c</sup>	10	-1.37 <sup>d</sup>	.168	.38
EMP														
	Rango Promedio	.00	6.50					3.67	5.67					
	Suma de Rangos	.00	78.00					11.00	14.00					
n	0 <sup>a</sup>	11 <sup>b</sup>	1 <sup>c</sup>	12	-2.94 <sup>d</sup>	.003**	1.39	4 <sup>a</sup>	5 <sup>b</sup>	1 <sup>c</sup>	10	-0.47 <sup>d</sup>	.634	.17
IREP														
	Rango Promedio	.00	6.00					4.63	5.30					
	Suma de Rangos	.00	66.00					18.50	26.50					

\*\* p &lt; .01

a La puntuación de las competencias emocionales en el post-test &lt; La puntuación de las competencias emocionales en el pre-test.

b La puntuación de las competencias emocionales en el post-test &gt; La puntuación de las competencias emocionales en el pre-test.

c La puntuación de las competencias emocionales en el post-test = La puntuación de las competencias emocionales en el pre-test.

d Basado en los rangos negativos.

e Basado en los rangos positivos.

## Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran la mejora en la evolución de las competencias emocionales estudiadas en el alumnado escolarizado en Educación Infantil con necesidades específicas de apoyo educativo que participó en el Programa EMO-ACCIÓN, elaborado según las directrices del “diseño universal de aprendizaje” (Muntaner, 2010; Ouane, 2008) y desarrollado con todo el alumnado.

En relación a la competencia de reconocimiento emocional, se observa un incremento significativo en el alumnado que recibió la formación, importante mejora que no aparece en el grupo que no participó en el programa. Investigaciones recientes realizadas con alumnado de edades cercanas a la estudiada, niñas y niños de 6 a 7 años, encuentran también un avance significativo en dicha competencia, tanto con dibujos e imágenes como en situaciones contextuales (Ambrona et al., 2012; Celdrán, y Ferrándiz, 2012).

Son pocos los trabajos que evalúan la regulación emocional y su mejora en niños de tan corta edad. Merchan et al. (2014), en una muestra con edades entre 5 y 7 años, encuentran un incremento significativo en el autocontrol. En consonancia, en este estudio, tras la aplicación del programa, se constata también un aumento significativo de la regulación emocional en el alumnado que participó en el programa.

Al igual que en investigaciones previas (Justicia-Arráez et al., 2015; Merchán et al., 2014) se produce una evolución positiva en las habilidades socioemocionales y para la vida, concretamente un incremento significativo en la empatía y en la identificación y resolución de problemas en el alumnado que recibió el Programa EMO-ACCIÓN. Cabe destacar la investigación realizada por Justicia-Arráez et al. (2015) dada la corta edad de la muestra, 3 años: durante varios cursos implementaron el Programa “Aprender a Convivir”, logrando un importante impacto en las habilidades socioemocionales y en la resolución de conflictos.

La notable escasez de estudios científicos que evalúen la eficacia de programas de educación emocional con alumnado de Educación Infantil o primer ciclo de Educación Primaria sugiere la pertinencia de seguir avanzando e investigando sobre este aspecto. Además, la mayor parte de los trabajos no abordan el efecto de tales programas con el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo. El presente trabajo avala los buenos resultados de estos programas con este tipo de alumnado, mejorando y maximizando su desarrollo emocional. Merchán et al. (2014) señalan incluso que los ACNEE y ANCE son quienes experimentan un incremento mayor de sus competencias emocionales. Por tanto, se puede considerar la educación emocional como un aspecto clave en la inclusión de ACNEAE.

El Programa EMO-ACCIÓN mejora la competencia emocional del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, lo que evidencia el importante potencial inclusivo del mismo. Con todo, la implementación también estuvo guiada por directrices pedagógicas de carácter inclusivo. Se trató de promover la participación de todo el alumnado en los procesos de aprendizaje de las emociones, reconocimiento y regulación de las mismas, empatía y resolución de problemas, con independencia de sus diferentes capacidades. Se utilizó una metodología flexible, adaptándose a cada estudiante, a sus problemáticas, a su ritmo de desarrollo, a sus motivaciones, a sus necesidades y capacidades. Además, se evaluó el progreso de forma individualizada, continua y global, aportando soluciones y procedimientos para la evaluación sistemática de este tipo de programas, todavía insuficientes en nuestro país (Pérez-González, 2008; Repetto et al., 2007).

Los resultados obtenidos alientan a seguir avanzado en la aplicación de programas de educación emocional en la enseñanza de Educación Infantil para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

## Referencias bibliográficas

- Agulló, M.J., Filella, G., Soldevila, A., y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-354-020
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ambrona, T., López-Pérez, B., y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49.
- Bar-On, R., y Parker, J.D.A (eds.) (2000). *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. En J. Navarro (coord.). *Diversidad, calidad y equidad educativas* (pp. 24-32). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer.
- Carpena, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *Participación Educativa*, 15, 40-57. doi:10.4438/1886-5097-PE
- Caruana, A., y Tercero, P. (coords.) (2011). *Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació.
- Celdrán, J., y Ferrándiz, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1321-1342.
- Cepa, A. (2015). *Diseño, Aplicación y Evaluación del Programa “EMO-ACCIÓN” de Educación Emocional para Educación Infantil*. Universidad de Burgos. Tesis Doctoral (inédita).
- Connell, B., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff, E., y Sanford, J. (1997). *The principles of universal design*. Raleigh, NC: North Carolina State University, Center for Universal Design.
- Darder, P., y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, 55-84.
- De Horna, D. (2015, 23 de diciembre). Las 10 razones de la educación tóxica. *El Huffington Post*. Recuperado de [http://www.huffingtonpost.es/diana-de-horna/las-10-razones-de-la-educ\\_b\\_8847444.html](http://www.huffingtonpost.es/diana-de-horna/las-10-razones-de-la-educ_b_8847444.html)
- Decreto por el que establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León (Decreto 122/2007, de 27 de diciembre). *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 1, 2008, 2 de enero. Referencia: BOCYL-D-02012008-2.
- Dendaluze, I. (1994). Diseños Cuasiexperimentales. En V. García (dir.): *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 287-305). Madrid: Rialp.
- Durlak, J., y Weissberg, R. (2010). Social and emotional learning programs that work. *Better: Evidence-based Education*, 2(2), 4-5.

- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J.M., y Martínez, B.M. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Fernández, C.I. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 133-150.
- Fernández-Berrocal, P.F., Ruiz, D., Extremera, N., y Cabello, R. (2009). ¿Es posible crear una escuela emocionalmente inteligente? En J.M. Augusto (coord.). *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional* (pp. 37-54). Jaén: Servicio de Publicaciones, Universidad de Jaén.
- Fernández-Sánchez, M., Quintanilla, L., y Giménez-Dasí, M. (2015). Pensando las emociones con niños de dos años: un programa educativo para mejorar el conocimiento emocional en primer ciclo de Educación Infantil. *Cultura y Educación*, 27(4), 802-838. doi:10.1080/11356405.2015.1089385
- González, J.P. (2003). *Orientación profesional*. San Vicente del Raspeig, Alicante: Editorial Club Universitario.
- Grañeras, M., y Parras, A. (coords.) (2008). *Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Güell, M., y Muñoz, J. (eds.). (2003). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Post-obligatoria*. Barcelona: CISS-Praxis.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*, 5ª ed. México: Mc Graw-Hill.
- Hervás, R.M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Instrucción de 9 de julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León. Consejería de Educación, Junta de Castilla y León.
- Justicia-Arráez, A., Pichardo, C., y Justicia, F. (2015). Efecto del programa "Aprender a Convivir" en la competencia social y en los problemas de conducta del alumnado de 3 años. *Anales de psicología*, 31(3), 825-836. doi:10.6018/analesps.31.3.185621
- Latas, A.P. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- León, O., y Montero, I. (2011). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*, 3ª ed. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Ley Orgánica de educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, 2006, 4 de mayo. Referencia: BOE-A-2006-7899.
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, 2013, 10 de diciembre. Referencia: BOE-A-2013-12886.
- Lozano, L., García, E., Lozano, L.E., Pedrosa, I., y Llanos, A. (2011). *Programa Escolar de Desarrollo Emocional (P.E.D.E.)*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica. Servicio de Alumnado, Participación y Orientación Educativa.
- Marina, J.A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey, y D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-34). New York: BasicBooks.
- Merchán, I.M., Bermejo, M.L., y González, J.D. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 91-99. doi:10.17979/reipe.2014.1.1.30
- Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. London and New York: Routledge.
- Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnáiz, M.D. Hurtado, y F.J. Soto (coords.). *25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Nieto, E., Callejas, A.I., y Jerez, O. (coords.) (2014). *Las competencias básicas. La competencia emocional*. Ciudad Real: Universidad de Castilla la Mancha. Facultad de Educación.
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137-152.
- Orden por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 5, 2008, 5 de enero. Referencia: BOE-A-2008-222.
- Orden por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León (Orden EDU/721/2008, de 5 de mayo). *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 89, 2008, 12 de mayo. Referencia: BOCYL-D-12052008-1.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud «CIF»*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Ouane, A. (2008). La creación de sistemas educativos que ofrezcan oportunidades para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: *Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres. Documento ED/BIE/CONFINTED 48/Inf.2* (pp. 19-27). Ginebra: UNESCO. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf)
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73-84.
- Pena, M., y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420. doi:10.14204/ejrep
- Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 523-546. doi:10.14204/ejrep
- Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 4, 2007, 4 de enero. Referencia: BOE-A-2007-185.
- Repetto, E., Pena, M., y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socioemocionales (POCOSE). *En-clave pedagógica*, 9, 35-41.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M.J., Filella, G., y Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación*, 17(1), 5-17.

- Sánchez, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Ensayos – Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96.
- Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P., Malonda, E., y Llorca, A. (2014). Intervención psicológica en la infancia. En R. González, y L. Villanueva (coords.): *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción*, pp. 275-292. Madrid: Pirámide.
- UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO.
- UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación*. París: UNESCO.

