



Facultade de Ciencias da Educación

Traballo de
fin de grao

**Programas de
intervención para o
desenvolvemento da
autonomía emocional e
autoestima na
educación infantil:
unha revisión.**

Katia Sousa Martínez

Xuño 2023

Traballo de Fin de Grado presentado na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela para a obtención do Grao en Mestre ou Mestra de Educación Infantil

Programas de intervención para o
desenvolvimento da autonomia emocional e
autoestima na educação infantil: unha revisión.

Programas de intervención para el desarrollo
de la autonomía emocional y autoestima en
educación infantil: una revisión.

Intervention programs for the development of self
management and self esteem in early childhood
education: a review.

Índice

Resumo/Resumen/Abstract	1
Introdución	3
Desenvolvemento do traballo.....	5
1. Autonomía emocional	5
2. Autoestima	7
2.1 Concepto	7
2.2 Desenvolvemento.....	8
2.3 Beneficios e repercusións do desenvolvemento positivo	11
3. Revisión da eficacia dos programas de intervención para o desenvolvemento da autonomía emocional e a autoestima na educación infantil	14
3.1 Metodoloxía	14
3.2 Resultados da revisión.....	15
Conclusións	34
Referencias bibliográficas	37
Anexos.....	43
ANEXO I: Competencias a traballar.....	43
ANEXO II: Diagrama de busca.....	46
ANEXO III: Resultados da revisión.	47

Resumo

A autonomía emocional fai referencia ao coñecemento e xestión da propia realidade emocional, pensamento e valoración positiva de si mesmo/a e toma de decisións responsable e crítica. Ven vertebrada por unha serie de elementos dentro dos que se atopa a autoestima, entendida como a valoración das propias características, capacidades e limitacións. A pesares da evidencia da estreita relación entre esta cuestión e a construción dunha boa saúde mental, non existen, no noso coñecemento, traballos de revisión que analicen resultados destas características, cando son levados a cabo por docentes na etapa educativa infantil. Este traballo, polo tanto, busca analizar a eficacia de diferentes programas que favorezan a autonomía emocional e autoestima en educación infantil. Recompiláronse 13 investigacións para avaliar a eficacia dos programas enfocados a crianzas de entre 0 e 8 anos e aplicados por docentes nun ambiente de aula adecuado. Os resultados obtidos son satisfactorios e mostran melloras na competencia emocional; desenvolvemento positivo da autoestima; habilidades sociais e maior sentimento de aceptación social; competencias académicas creativas a través dunha maior confianza en si mesmos/as e sentimento de logro; capacidade de autoxestión; e diminución das condutas disruptivas e desmotivadas.

Palabras chave: autonomía emocional, autoestima, educación infantil, intervención, programas psicoeducativos.

Resumen

La autonomía emocional hace referencia al conocimiento y gestión de la propia realidad emocional, pensamiento y valoración positiva de sí mismo/a y toma de decisiones responsable y crítica. Viene vertebrada por una serie de elementos dentro de los que se encuentra la autoestima, entendida como la valoración de las propias características, capacidades y limitaciones. A pesar de la evidencia de la estrecha relación entre esta cuestión y la construcción de una buena salud mental, no existen, en nuestro conocimiento, trabajos de revisión que analicen resultados de estas características, cuando son llevados a cabo por docentes en la etapa educativa infantil. Este trabajo, por lo tanto, busca analizar la eficacia de diferentes programas que favorezcan la autonomía emocional y autoestima en educación infantil. Se recopilaron 13 investigaciones para evaluar la eficacia de programas enfocados a

crianzas de entre 0 y 8 años y aplicados por docentes en un ambiente de aula adecuado. Los resultados obtenidos son satisfactorios y muestran mejoras en la competencia emocional, desarrollo positivo de la autoestima; habilidades sociales y sentimiento de aceptación social; competencias académicas creativas a través de mayor confianza en si mismos/as y sentimiento de logro; capacidad de autogestión; y disminución de las conductas disruptivas y desmotivadas.

Palabras clave: autonomía emocional, autoestima, educación infantil, intervención, programas psicoeducativos.

Abstract

Emotional autonomy refers to the knowledge and management of one's own emotional reality, thinking and positive assessment of oneself and responsible and critical decision making. It is structured by a series of elements including self-esteem, understood as the valuation of one's own characteristics, capacities and limitations. Despite the evidence of the close relationship between this issue and the construction of good mental health, to our knowledge, there are no review studies that analyze results of these characteristics carried out by teachers in the early childhood education stage. This report, therefore, seeks to analyze the efficacy of different programs that favor emotional autonomy and self-esteem in early childhood education. Thirteen research studies were compiled to evaluate the effectiveness of programs focused on children between 0 and 8 years of age and applied by teachers in a suitable classroom environment. The results obtained are satisfactory and show improvements in emotional competence, positive development of self-esteem; social skills and feeling of social acceptance; creative academic competences through greater self-confidence and feeling of achievement; self-management capacity; and decrease of disruptive and unmotivated behaviors.

Key words: self management, self esteem, early childhood education, intervention, psychoeducational programs.

Introducción

A autoestima é a valoración que un individuo fai das súas propias características, pensamentos e sentimentos, reflexándose en niveles positivos e de aceptación propia ou pola contra, xuízos negativos e de rexeitamento. Establécese como un dos elementos a desenvolver dentro da autonomía emocional, unha das cinco competencias emocionais que Bisquerra recoñece necesarias para entender, expresar e regular apropiadamente os fenómenos emocionais, e cuxa finalidade última reside na óptima adaptación ao contexto, favorecendo unha mellora das funcións profesionais e do benestar social e persoal (Bisquerra e Pérez, 2007).

Dende o momento no que nacemos, vaise dando o desenvolvemento paulatino do concepto *self* ou *eu*, a través dunha interacción das propias características evolutivas coas experiencias culturais e sociais da realidade propia. A construción equilibrada da autoestima terá repercusións positivas en múltiples ámbitos da vida, estando estreitamente asociado cun bo rendemento académico, creatividade, autoafirmación, relacións interpersoais, competencias profesionais, e en xeral, un mellor axuste psicosocial da persoa, entre outros moitos exemplos (Bisquerra e Pérez, 2007; Coopersmith, 1967, citado en Palacios, 1999).

Tendo en conta a íntima relación e influencia dos niveis de autoestima no desenvolvemento do individuo, recoñécese como unha necesidade o coidado deste aspecto dende idades temperás, potenciando así unha construción equilibrada, positiva e sana. Traballar de xeito integral implica atender ao desenvolvemento cognitivo sen deixar atrás os ámbitos físicos, emocionais e sociais, artellando un proceso de ensino-aprendizaxe harmónico a través dun currículo educativo integrador.

Non obstante, a pesares da súa importancia, a realidade educativa cotiá segue afastándose dunha educación emocional de calidade, formando individuos cada vez máis analfabetos emocionais que se afastan dun correcto recoñecemento, regulación e control das emocións e dando como resultado un aumento das problemáticas psicolóxicas como a ansiedade ou a depresión. Con todo, aínda que existen diversas investigacións que poñen o foco de estudo na implementación de programas educativos para o desenvolvemento da autonomía emocional e a autoestima, non existen, no noso coñecemento, revisións previas

que fagan un percorrido por estes programas de intervención analizando a súa eficacia dentro das aulas de educación infantil.

O obxectivo deste escrito, polo tanto, reside nesa análise dos programas de intervención para o desenvolvemento da autonomía emocional e a autoestima durante a etapa de educación infantil. Con este fin, faise a escolla da Modalidade 1, *Traballo de iniciación á investigación documental*, para por en marcha así un proceso de busca bibliográfica sistemática da literatura científica existente en relación ao tema obxecto de estudo, sobre o que á súa vez, se levou a cabo unha análise reflexiva. Coa realización deste traballo de fin de grado, preténdese desenvolver e alcanzar unha serie de competencias xerais relacionadas coa profesión docente nas aulas de educación infantil, unhas competencias básicas, e outras competencias asociadas especificamente ao traballo que aquí se presenta; todas elas recollidas na Táboa 1 (ver Anexo I).

O traballo comeza cunha pequena introdución, dende a que se presentan unha serie de cuestións de tipo xeral sobre a autonomía emocional e a autoestima, facendo fincapé na súa importancia e os problemas que poden chegar a derivar da súa carencia. Paralelamente, expóñense aspectos como a modalidade de traballo, obxectivo e competencias do mesmo. A continuación desta, dáse paso ao desenvolvemento do propio traballo, o cal se vertebra seguindo tres apartados diferenciados:

No primeiro apartado, *Autonomía emocional*, expónse o modelo pentagonal de Bisquerra, dentro do cal aparece a autonomía emocional como unha das cinco competencias emocionais a desenvolver na busca dunha boa intelixencia emocional.

No segundo apartado, *Autoestima*, faise unha distinción entre tres subapartados. No primeiro, recoñécese a íntima relación que gardan os conceptos da autoestima e o autoconcepto e preséntanse as dimensións que conforman o primeiro dos termos. A continuación, faise unha achega do desenvolvemento a niveis xerais que segue a conciencia do *eu* e a autoestima, así como dos principais determinantes do proceso. Xa no último subapartado, analízanse algúns dos principais beneficios e repercusións dun desenvolvemento positivo da autoestima.

O apartado número tres, *Revisión da eficacia dos programas de intervención para o desenvolvemento da autonomía emocional e a autoestima na educación infantil*, ven vertebrado por dous subapartados. En *Metodoloxía*, abórdanse as cuestións de como se levou a cabo a revisión bibliográfica sobre os programas psicoeducativos, bases de datos consultadas, termos de busca, criterios de inclusión e exclusión de estudos, total de investigacións examinadas, número de artigos lidos na súa totalidade e mostra final de estudos incluídos na revisión para a seu análise. En *Resultados da revisión*, expónse de forma resumida a análise de cada un dos artigos seleccionados, especificando o obxectivo, mostra empregada, instrumentos de avaliación, intervención e principais resultados obtidos.

Xa para finalizar, compártese unha análise e conclusión final da revisión; así como todas as referencias bibliográficas consultadas e empregadas durante a elaboración deste escrito.

Desenvolvemento do traballo

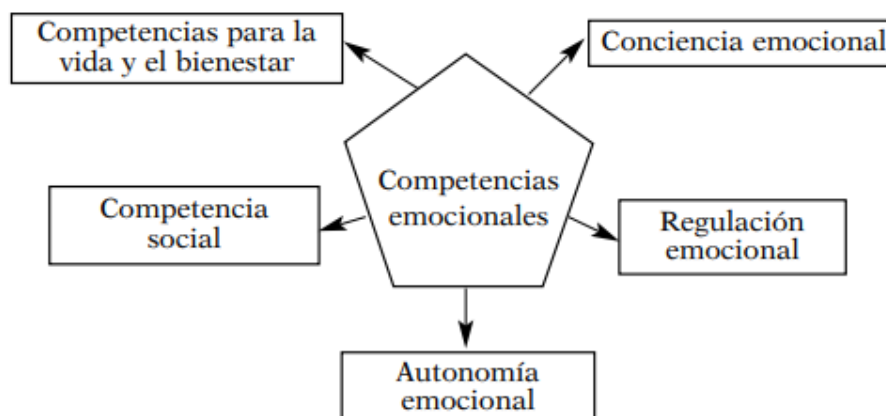
1. Autonomía emocional

Falar de autonomía emocional como concepto independente implica o posicionamento cara un modelo de habilidade da intelixencia emocional. Deste xeito, e de forma contrariada aos modelos mixtos nos que se consideran á competencia e a intelixencia emocional como case sinónimos (Bar-On, 1997; Goleman, 1995); dende os modelos de habilidade faise unha diferenciación clara entre ambos termos, entendendo as competencias como logros emocionais determinados dentro da intelixencia emocional.

O modelo de Bisquerra (2003) sobre as competencias emocionais é un dos máis aceptados entre a diversidade de achegas en relación ao modelo de habilidade da intelixencia emocional. Este autor entende as competencias emocionais coma un conxunto de capacidades, habilidades, coñecementos e actitudes que son precisas a nivel individual para entender, expresar e regular apropiadamente os fenómenos emocionais (Bisquerra e Pérez, 2007). Baixo este construto, propón un modelo pentagonal (Figura 1) dende o que agrupa as competencias emocionais en cinco bloques: (a) conciencia emocional, (b) regulación emocional, (c) autonomía emocional, (d) competencia social, e (e) competencias para a vida e benestar.

Figura 1.

Modelo pentagonal de competencias emocionais.



Nota. Tomado de *Las competencias emocionales* (p. 70), por R. Bisquerra e N. Pérez, 2007, *Educación XXI*, 10(1).

Autonomía fai referencia á capacidade para gobernar de xeito independente as propias accións. Deste xeito, seguindo as palabras de Bisquerra (2007):

A autonomía emocional é a capacidade de sentir, pensar e tomar decisións por si mesmo. Inclúe a capacidade para asumir as consecuencias que se derivan dos propios actos; isto significa, responsabilidade [...]. É un estado afectivo caracterizado por xestionar as propias emocións, sentirse seguro sobre as súas propias eleccións e obxectivos. (p.4)

Segundo co modelo pentagonal, establécese a autonomía como competencia emocional independente, a cal os autores relacionan estreitamente coa capacidade de autoxestión, definíndoa como “un conxunto de características e elementos relacionados coa autoxestión persoal” (Bisquerra e Pérez, 2007, p.71). Á súa vez, dentro da autonomía emocional identifican unha serie de sete subcompetencias correlacionadas: (a) autoestima, (b) automotivación, (c) actitude positiva, (d) responsabilidade, (e) autoeficacia emocional, (f) análise de normas sociais, e (g) resiliencia.

2. Autoestima

2.1 Concepto

A autoestima ven intentando ser definida dende finais do século XIX, cando se lle atribúe ao autor William James (1890/1989) a primeira conceptualización do termo. Este, establece a autoestima en relación aos éxitos percibidos do individuo ao tentar alcanzar os seus obxectivos propios, dividido entre as súas pretensións. É dicir, se os éxitos están a altura das aspiracións, estaríamos a falar dunha autoestima alta, mentres que se estes son menores, dunha baixa.

Este mesmo autor, desenvolverá no seu traballo o concepto do *self*, separando o *eu real* do *eu ideal* a través dunha xerarquización do autoconceito. Así, James (1890/1989) tamén será un dos pioneiros en establecer a diferenciación entre o autoconceito e a autoestima como construtos intimamente ligados pero independentes.

O autoconceito, é o conxunto de percepcións, sentimentos e pensamentos que ten un individuo sobre si mesmo e que conforman a imaxe total que ten cara o seu eu. Falamos así dunha construción cognoscitiva, que constitúe seguindo o establecido por Harter (1996, citado en Papalia e Feldman, 2012) un “sistema de representacións descritivas e avaliativas acerca do eu” (p. 252). A autoestima, pola súa parte, é a valoración que fai o individuo do seu propio autoconceito; é dicir, correspóndese coa dimensión afectiva, coa que pasamos a xulgar o valor positivo ou negativo das nosas propias características. De feito, volvendo ao modelo pentagonal de Bisquerra, este establece a autoestima como unha microcompetencia dentro da autonomía emocional, relacionándoa directamente co feito de “ter unha imaxe positiva de si mesmo, estar satisfeito de si mesmo e manter boas relacións consigo mesmo” (Bisquerra e Pérez, 2007, p. 71).

Ao falar da autoestima sóse facer referencia ao termo dende o seu sentido xeral, facendo referencia ao que se coñece como *autoestima global*, é dicir, a opinión de si mesmo en relación á valoración que realice o individuo sobre todas as partes, e que virá dada segundo a importancia que el mesmo lle atribúa a cada unha desas partes. Non obstante, a autoestima establécese como unha realidade multidimensional, recoñecendo compoñentes diferenciados que poden ser valorados de maneira independente.

Non existe un acordo recoñecido entre os autores en relación ás dimensións da autoestima, pero algunhas das recoñecidas e recollidas por Páez et al. (2020) son:

- *Física*: valoración que fai o individuo en relación á súa aparencia física, tanto a nivel visible a través do seu aspecto, como ligadas ás súas destrezas e capacidades corporais.
- *Académica*: avaliación dentro do ámbito académico cara as capacidades cognitivas e intelectuais propias.
- *Social*: en relación á valoración que realiza un mesmo sobre a súa capacidade e comportamento dentro das diferentes interaccións sociais e ao sentimento de aceptación e pertenza a un grupo social.
- *Familiar*: avaliación dentro do núcleo familiar en relación á valoración do tipo de relacións entre os membros do grupo e do sentimento de pertenza ao mesmo.
- *Afectiva*: en relación á autopercepción de todas as características da personalidade propia de cada individuo.
- *Ética*: dependendo de como o individuo interioriza as normas e valores sociais e como se valora en relación aos mesmos, recoñecéndose como unha boa ou mala persoa.

Así, resultado da confluencia de todas estas partes chegamos á construción da *autoestima global*, a través dunha opinión xeral que o individuo fai sobre si mesmo. Esta, relacionarase cun valor positivo ou negativo a través dunha ponderación, de forma que, tomando as palabras de Palacios (1999) “as puntuacións absolutas de cada unha das dimensións se relativizan en función da importancia que para unha persoa teñen, en xeral, ou nun determinado momento da súas vidas en particular” (p. 242).

2.2 Desenvolvemento

A autoestima é un construto evolutivo que non está presente no momento no que o individuo nace, senón que se vai desenvolvendo ao longo da súa vida a través das experiencias concretas ao que este teña acceso. Así, tomando as palabras de Wallon (1932, citado en Palacios, 1999):

A conciencia de si mesmo non é algo que exista en nós dende un principio; aínda que empece a formarse moi pronto, necesita dun longo proceso para consolidarse; pero non se trata nunca dunha consolidación definitiva, senón que vai sufrindo cambios e transformacións que reflexan, por un lado, as capacidades cambiantes coa idade, e, polo outro, as experiencias vitais acumuladas. (p. 232)

E é que, non podemos falar do termo autoestima como tal sen antes ter en conta como precedente certas cuestións relativas ao desenvolvemento do eu, xa que para que un individuo poida valorar as súas posibilidades, primeiro ten que identificalas e recoñecelas como propias. Este proceso comeza dende cativos/as a través da exploración activa do propio corpo, tarefa que fai que o individuo poida ir establecendo os límites entre a súa persoa e o exterior, diferenciándose así como ser independente do medio.

De forma paulatina, iranse establecendo límites cada vez máis realistas e desenvolvendo unha conciencia propia cada vez máis complexa. Nun primeiro momento, a crianza achégase a unha delimitación física da súa persoa, evidenciándose por exemplo, cando é capaz de recoñecerse nun espello. Xa logo, a progresión irá en aumento e por exemplo, deixarán de referirse a eles/as mesmos/as en terceira persoa, para facelo en primeira persoa, e incluso introducindo nos seus discursos termos de posesión, o que indica unha clara conciencia propia diferente da dos demais. Ademais, froito das experiencias externas ás que teña acceso o individuo, tamén se irán asentando ideas básicas da súa identidade como por exemplo o seu sexo, como se chama ou de onde procede.

Ata os tres anos de idade, os proxenitores son a máxima figura de apego, e teñen a responsabilidade de ser os portadores inconscientes das primeiras achegas que as crianzas recollerán para a formación da súa identidade. Os primeiros xuízos de valor externos que o/a cativo/a concibe veñen por parte da súa familia próxima, a que, a través do seu coidado, cariño, comunicación e accións, influirán no desenvolvemento da autoestima do neno/a. De feito, Coopersmith (1967, citado en Palacios, 1999) incluso recoñecerá os estilos de educación familiar como “un dos factores máis claramente relacionados coas puntuacións da autoestima” (p. 243).

A entrada no ámbito escolar, ten un enorme efecto na vida das crianzas, xa que amplía o seu contexto próximo e introduce novas persoas con influencia no seu desenvolvemento: os seus compañeiros/as e a figura docente. Por un lado, en relación aos seus iguais, aumentarase o número de interaccións, facendo que o individuo se compare cos demais e valore as súas habilidades sociais en relación ao sentimento de aceptación ou rexeitamento dentro do grupo, o que forma parte da autoestima social. Polo outro lado, o/a docente enviará a través do seu comportamento e acción unha información que o individuo percibe, e a cal será influencia clara na valoración que este/a faga das súas capacidades e posibilidades, o que conforma a autoestima académica. Ademais, irase dando unha conciencia das normas como concepto, acompañada do sentimento de culpa, aceptación ou rexeitamento das mesmas, que fai que se comecen a valorar os seus propios comportamentos dentro da autoestima ética.

As primeiras achegas que se perciben na construción da autoestima do individuo, caracterizaranse por unha subxectividade e sobreestimación total. As crianzas non recoñecen a súa autovalía e posúen un pensamento pouco realista, baseado no todo ou nada (Harter, 1996, 1998, citado en Papalia e Feldman, 2012). Non será ata despois, a partir dos sete ou oito anos, cando a discriminación e autovaloración se realice segundo diferentes dimensións, recoñecendo que pode ser eficaz nalgúns aspectos ao mesmo tempo que non o é noutros.

Antes dos doce anos fálase dunha práctica consolidación da autoestima perpetuando o valor construído ata este momento ao longo do tempo cun baixo marxe de modificación. Recollendo as palabras de Harter (1999, citado en Páez et al., 2020):

A autoestima, unha vez estruturada, tende a permanecer estable, resistindo ao cambio. Desta maneira, as novas experiencias contraditorias coa imaxe xa formada serán difíciles de aceptar, aínda que axuden ao individuo a formar unha imaxe máis real de si mesmo. (p. 30)

Advírtese así, a necesidade de traballar a autoestima dende a educación temperá, coidando unha construción positiva e san, que terá á súa vez, influencia en diferentes ámbitos da vida. Este aspecto, forma parte dunha educación emocional de calidade, dende a que avogar por un proceso de ensino-aprendizaxe integral co que atender ás necesidades das

crianzas a tódolos niveis e favorecer un desenvolvemento global que preveña posibles desordes e desequilibrios emocionais futuros. Así, tal e como indica Coopersmith (1995, citado en Sinovas, 2014) “se o neno se desenvolve nun ambiente equilibrado e de aceptación, a persoa conseguirá seguridade, integración, o que supoñerá unha base adecuada para configurar a estima propia” (p. 16).

2.3 Beneficios e repercusións do desenvolvemento positivo

Actualmente, atopámonos inmersos nunha sociedade con cada vez máis analfabetismo emocional. Nos últimos anos deuse un aumento no número de problemáticas psicolóxicas recoñecidas, en relación a unha carente educación emocional de calidade dende a que achegarse a un desenvolvemento íntegro do individuo para poder facer fronte ao devir da vida. Deste xeito, segundo López (2005) educar emocionalmente implica:

Validar as emocións, empatizar cos demais, axudar a identificar e nomear as emocións que se están sentindo, poñer límites, ensinar formas aceptables de expresión e de relación cos demais, querer-se e aceptarse a un mesmo, respectar aos demais e propoñer estratexias para resolver problemas. (p. 156)

Nace dende o ámbito escolar a necesidade de establecer e aplicar currículos que traballen de xeito integral, incluíndo contidos afectivo-emocionais como elemento imprescindible a desenvolver dende idades temperás.

De xeito concreto, o desenvolvemento positivo e equilibrado da autoestima tal é como recolle Pope et al. (1996) é esencial na primeira infancia, xa que nesta etapa é na que se produce o proceso de construción da propia imaxe, a cal virá marcada pola valoración que o individuo fai das súas propias experiencias. Son moitos os autores que recoñecen esta necesidade temperá, establecendo a autoestima por exemplo como o “factor que decide o éxito ou o fracaso de cada neno como ser humano” (Briggs, 1970, citado en Gutiérrez et al., 2017, p. 190); recoñecéndoa como Maslow na súa pirámide da xerarquía das necesidades humanas (1943), como un pilar básico e de incidencia no resto das necesidades recoñecidas pola pirámide; ou facendo fincapé no seu valor integral como Villa e Auzmendi (1999, citado en Páez et al., 2020) que sinalan a autoestima como un banzo preciso para a “formación dunha

adecuada conduta social, afectiva e intelectual que permita conseguir unha adaptación satisfactoria á sociedade, felicidade persoal e un desempeño eficaz” (p.30).

Así, dende a súa dimensión valorativa, o nivel de autoestima afecta en gran medida ao comportamento de cada individuo, á vez que é afectado polo mesmo. É dicir, establécese unha relación recíproca, onde a autoestima inflúe en aspectos como as relacións sociais ou o proceso de aprendizaxe, pero que á súa vez, a valoración destes dous elementos ten un efecto directo no nivel de autoestima. Polo tanto, a autoestima aparece relacionada de forma íntima cunha serie de variables, como poden ser as recollidas por Páez et al. (2020) e o nivel e modo de desenvolvemento das mesmas: (a) benestar, (b) desenvolvemento social, (c) empatía, (d) creatividade e (e) personalidade. Os autores relacionan con cada unha destas variables unha serie de beneficios asociados a unha construción equilibrada e positiva da autoestima, que se pasan a recoller na Táboa 2.

Táboa 2

Beneficios do desenvolvemento dunha autoestima positiva recollidos por Páez et al. (2020).

Variable vital	Beneficios dunha autoestima positiva
Benestar	<ul style="list-style-type: none">- Maior autocontrol emocional, cognitivo e condutual.- Maior saúde mental.- Maior recoñecemento da propia valía.- Maior posibilidade de crecemento persoal e social.
Desenvolvemento social	<ul style="list-style-type: none">- Maior número de conductas prosociais.- Maior nivel de sensibilidade, habilidade e competencia social.- Maior grado de asertividade.- Maior capacidade para establecer relacións sans.- Redución dos niveis de soidade.
Empatía	<ul style="list-style-type: none">- Maior conciencia e seguridade respecto as propias habilidades de entender e compartir os sentimentos dos demais.
Creatividade	<ul style="list-style-type: none">- Seguridade e valoración das súas propias capacidades.- Aumento do tempo dedicado ás producións artísticas.- Redución da conducta de subestimación do intelecto.

Personalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Maior habilidade de autorregulación. - Maior nivel de autoeficacia (sentimento de capacidade e éxito). - Mellora do locus de control interno, atribuíndo os éxitos á súa responsabilidade. - Maior autonomía e independencia. - Maior motivación. - Maior sentido do humor positivo.
---------------	---

Deste xeito, tendo en conta que a autoestima funciona como influencia no comportamento xeral das persoas, pódense observar certas diferenzas entre as características que se lle atribúen a un individuo cunha autoestima positiva ou alta, contra ás asociadas a unha autoestima negativa ou baixa. A rangos xerais, podemos distinguir a modo de resumo na Táboa 3 unha confrontación entre algunhas das características que se asocian a cada un dos tipos de autoestima recollidos por diferentes autores (Cobos, 2011; Meza, 2019; Páez et al., 2020; Sinovas, 2014; Zamora, 2012).

Táboa 3

Algunhas características asociadas á autoestima alta e á baixa.

Autoestima positiva ou alta	Autoestima negativa ou baixa
<ul style="list-style-type: none"> - Confianza e seguridade nas súas posibilidades. - Responsabilidade e independencia. - Estabilidade emocional. - Capacidade de autocontrol. - Aceptación e visión realista das súas posibilidades e limitacións (sen sobrevalorarse nin infravalorarse). - Tolerancia das frustracións. - Perseverancia. - Relacións sociais positivas e sans. - Capacidade de establecer límites. - Creatividade e cooperación. - Criticismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Non teñen confianza en si mesmos. - Desexo constante de aprobación. - Inestabilidade emocional (maior tendencia cara problemáticas psicolóxicas como a depresión ou a ansiedade). - Falta de obxectividade e menosprezo constante da súa persoa. - Actitude permanente de inseguridade. - Medo ao fracaso e alto sentido do ridículo. - Actitude derrotista e alta esixencia consigo mesmos. - Dificultade para establecer relacións sociais (sentimento de exclusión social). - Medo ao rexeitamento que conleva que censuren a súa forma de ser, pensar e/ou actuar.

- Visión optimista, de curiosidade e motivación ante a vida. - Relativización dos problemas e visión realista dos mesmos.	- Non respecto propio (antepoñendo todo ás súas necesidades). - Pesimismo e baixa motivación ante a vida. - Sentimento de culpa ante todos os problemas.
--	--

3. Revisión da eficacia dos programas de intervención para o desenvolvemento da autonomía emocional e a autoestima na educación infantil

3.1 Metodoloxía

Para o desenvolvemento deste traballo de investigación, realizouse unha revisión bibliográfica da literatura científica publicada ata marzo do 2023 nas bases de datos Dialnet, ERIC e PsycINFO, sobre estudos que afondasen na eficacia de diferentes programas de intervención que favorezan a autonomía emocional, e máis concretamente a autoestima, nas aulas de educación infantil.

Os termos de busca empregados foron: “autonomía emocional”, “autoestima”, “intervención”, “programas” e “educación infantil”, tanto na lingua española como na inglesa. Así mesmo, os criterios para a selección de ditos estudos foron os seguintes: (1) programas psicoeducativos; (2) dirixidos ao alumnado de educación infantil; (3) aplicados polo docente na aula, ou polo menos de forma parcial; (4) que se valesen dun deseño experimental ou cuasiexperimental, con avaliacións de cando menos o pretest e postest. Pasaron a descartarse consecuentemente aqueles que: (1) non analizasen programas de intervención psicoeducativa; (2) non fosen aplicados polo mestre/a de educación infantil; ou (3) utilizasen un deseño non experimental.

En total examináronse 737 resumos, en Dialnet (n = 123), ERIC (n = 576) e PsycINFO (n = 38). Dos 27 artigos seleccionados para ler na súa totalidade, excluíronse 17 por non ter cumprido algún dos criterios de inclusión e exclusión, e seleccionáronse tres de xeito manual, polo que se pasa a incluír nesta revisión un total de 13 estudos. Cabe mencionar que durante este proceso, dous documentos foron excluídos especificamente por unha inviabilidade de obtención. Para unha descrición detallada do proceso ver a Figura 2 (Anexo II).

3.2 Resultados da revisión

Na Táboa 4 (Anexo III) pódense ver os estudos revisados de forma sintetizada e ordenados alfabeticamente polo nome dos respectivos autores.

Broc (1996) presenta o *Programa dirixido ao profesorado para favorecer o autoconcepto académico e a autoestima do neno no marco académico*, un dos cinco programas de intervención independentes que se identificaron para coñecer a repercusión de diferentes aspectos que poden afectar sobre o desenvolvemento do autoconcepto e autoestima das crianzas como poden ser: o autoconcepto cognitivo, autoconcepto físico e psicomotriz, aceptación social, relación madre-fillo ou, o que aquí se recolle, o autoconcepto académico. Participaron un total de 7 profesores e profesoras pertencentes á etapa educativa de infantil e dos dous primeiros anos de educación primaria. Así, 4 foron destinados/as para o grupo experimental, e 3 para o grupo control. Para o análise dos datos foi tamén preciso a participación dunha mostra total de 173 crianzas de entre cinco e oito anos.

A intervención foi presentada para o grupo experimental co fin de complementar aos outros catro programas no desenvolvemento positivo do autoconcepto e a autoestima. Así, este centraríase no papel primordial dos docentes como axentes de cambio cara unha visión máis positiva do alumnado, xunto a unha batería de recursos para fomentar esa aprendizaxe. O programa propón unha adaptación da práctica docente cotiá de cada un dos individuos a través dunha serie de orientacións: Pautas de traballo baseadas en Purkey, Orientacións de traballo baseadas en Staines, Pautas elaboradas por Coopersmith, Exercicios baseados na modificación da conduta cognitiva aplicada a nenos de Meichenbaum e Ellis, e Paquete de orientacións e pautas de traballo baseadas en Felker. Desenvolveuse nos tres últimos meses do curso académico e de xeito paralelo, o grupo control non recibiu ningunha intervención.

Xunto á aplicación dos programas levouse a cabo unha comparación e avaliación a nivel pretest e posttest, a parte de grupos control e experimentación. Os instrumentos empregados foron a *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* (Harter e Pike, 1984) para o análise do concepto cognitivo e físico da crianza e a aceptación materna e dos compañeiros/as; unha adaptación para nenos e nenas da *Self Steem Scale* (Rosenberg, 1979) centrada na avaliación da autoestima global; e medidas sociométricas, de capacidade e rendemento escolar a nivel externo.

Os individuos do grupo experimental ademais de incrementar a positividade cara a competencia cognitiva, física e aceptación social do alumnado sobre o súa propia fase pretest, mostran resultados significativamente maiores que o grupo control despois da intervención; evidenciando así a eficacia do programa. Así mesmo, a niveis xerais pódese discernir a repercusión eficaz dun cambio de mirada e conducta máis positiva do equipo docente que, xunto aos outros catro programas de intervención, melloraron os niveis de autoestima e autoconcepto das crianzas participantes.

Caldarella et al. (2015) centraron a súa investigación no análise do *Class-Wide Function-Based Intervention Team Program (CW-FIT)*, un programa de intervención conductual baseado en principios de apoio conductual positivo e de carácter multinivel, para aumentar o nivel comportamental positivo e a autoxestión no alumnado dunha escola suburbana de Utah. A participación total abarca a nivel docente a 5 profesionais de educación infantil e do primeiro ciclo de educación primaria, seleccionando 3 deles para o grupo de tratamento e 2 para o grupo control. De forma paralela e entre os cinco docentes, participaron un total de 76 alumnos e alumnas, de entre os cales o 70% tiña unha situación socioeconómica desfavorecida.

Ao grupo de tratamento aplicóuselle o *CW-FIT*, un programa de intervención conductual que pon o foco no apoio conductual positivo como elemento de cambio. Este, consta de catro elementos a desenvolver: ensinar habilidades de comunicación socialmente apropiadas; empregar o reforzo diferencial con continxencia de grupo independente; eliminar o reforzo potencial para atender aos comportamentos problemáticos; e aplicar intervencións a nivel individual a través do emprego da autoxestión, tarxetas de axuda e/ou avaliacións funcionais. Nun primeiro momento, os docentes aos que aplicarlle a intervención, realizaron unha formación de entre dúas e tres horas, sobre os procedementos a desenvolver co grupo aula; para, posteriormente pasar a aplicar entre tres e cinco veces ditos procedementos na súa práctica semanal durante aproximadamente cinco meses. A práctica residía na ensinanza de tres a cinco habilidades sociais durante as sesións, empregando estratexias como a instrución directa ou os xogos de roles, e apoiándose nunha alarma que cada tres minutos irrompía na aula para recordar ao docente que debía eloxiar e puntuar o bo comportamento do seu alumnado. Os docentes e o alumnado asociado ao grupo control, pola súa parte, non recibiron ningún tipo de intervención durante este tempo.

No relativo á avaliación, leváronse a cabo medicións tanto a nivel pre como postintervención. Baseándose na observación directa e activa tanto dos comportamentos do docente como do alumnado, realizáronse comparacións estatísticas a través dunha serie de estimacións de tamaño e efectos para así medir: a relación entre a proporción de eloxios e reproches do docente e o comportamento do grupo; o compromiso académico e a progresión dos comportamentos disruptivos sobre todo da porcentaxe considerada en situación de risco; e a validez social da aplicación do programa tanto en docentes como no alumnado.

Deste xeito, os resultados obtidos a través destas comparacións mostran unha primeira situación comparativa, xa que os dous grupos da investigación non presentaban diferencias estatísticas significativas antes de comezar a intervención. Non obstante, unha vez aplicado o programa, os datos mostraban unha relación significativamente maior na relación de eloxios e reprimendas, así como un aumento do comportamento positivo no grupo de tratamento, comparado tanto coa súa propia medición previa, así como do grupo control, o cal sufrira pequenas modificacións non significativas. Paralelamente, tamén se fai unha achega da correlación positiva entre o comportamento do grupo e a proporción de eloxios, xa que canto maiores eran os apoios positivos, mellor era o ambiente comportamental e a autoxestión que se desenvolvía na aula. En canto ás crianzas en situación de risco, deixouse ver unha diminución das condutas disruptivas e unha mellora no compromiso académico, concluíndo así, que unha educación baseada no apoio positivo, conleva unha mellora da autoxestión e confianza das crianzas, paliando así as condicións socioeconómicas.

Evangelou e Sylva (2007) realizaron un estudo para determinar os efectos do programa *Peers Early Education Partnership (PEEP)* e do seu currículo en relación a aspectos de tipo cognitivo e socioemocional. O programa foi desenvolto para atender as necesidades educativas das crianzas que residían en zonas de baixos recursos económicos da cidade de Oxford, non obstante, abre o seu acceso a calquera tipo de características e situacións. Para a elección e selección da mostra de estudo, empregouse como grupo experimental directamente unha porcentaxe dos propios participantes do programa, mentres que o grupo de comparación foi recrutado nunha cidade próxima de características demográficas afíns. Así, validouse a participación de 64 nenos e nenas para constituír o grupo experimental, e 83 para o grupo control; conformando así unha mostra total de 147 crianzas.

Deste xeito, o grupo experimental participou nas sesións de intervención do programa *Peers Early Education Partnership (PEEP)* que ten como fin a mellora do logro educativo das crianzas da comunidade. En especial, dentro desta mellora, dende o estudo analizábase os efectos do currículo nas áreas de desenvolvemento da comprensión numérica e a alfabetización, da conducta pro-social e do amor propio dos individuos. Para o desenvolvemento do programa, este toma o sistema conceptual de *Oportunidades, Recoñecemento, Interaccións e Modelos ([ORIM], Hannon, 1995)* a partir do cal vertebrá tanto o currículo diferenciado e adaptado á etapa de desenvolvemento das crianzas de cada grupo, como os recursos de uso complementario para cada unha das familias. As sesións a desenvolver constitúense por unha ampla variedade de elementos, mais sempre presentan tanto nas diversas edicións como nos diferentes grupos, unha serie de elementos comúns como o son os tempos de: gran círculo, conversa, contos, compartir lecturas, actividades nos propios fogares ou sesións de materiais prestados. Así, a intervención en si mesma aplicada ao grupo experimental, recollería unha cifra aproximada de 32 sesións para o seu análise; mentres que o grupo control non recibía ningún tipo de medida fora da súa rutina habitual de traballo.

Se pola contra, falamos da duración total do presente estudo, teríamos que estendernos durante tres anos, xa que estamos a falar dun deseño lonxitudinal, coa realización de probas previas, aos tres anos de idade das crianzas, e posteriores, aos cinco anos das mesmas. Para estas avaliacións, entre outros instrumentos que se empregaron para valorar destrezas de corte cognitivo ou de linguaxe e alfabetización, e segundo atinxe a este traballo, expoñeremos os instrumentos empregados para a medición tanto previa como posterior das habilidades sociais e de desenvolvemento emocional. De forma preliminar, aos tres anos de idade, empregouse o *Inventario de Comportamentos de Adaptación Social (Adaptive Social Behavior Inventory [ASBI], Hogan et al., 1992)* para atender a aptitude social das crianzas dentro da comunidade escolar; así, enfocábase en catro aspectos: obediencia ou conformidade, conduta pro-social, confianza ou independencia e conducta antisocial. A nivel postintervención e cando as crianzas tiñan xa unha media de idade de cinco anos, reelaborouse o *ASBI* co fin de poder comparar os datos recollidos dous anos antes. Paralelamente, a esta información de corte socioemocional, engadíuselle a recollida a través da *Escala Pictórica de Competencia Percibida e Aceptación para Nenos Pequenos (Pictorial*

Scale of Perceived Competence and Acceptance for Young Children [PSPCYC], Harter e Pike, 1984), focalizándose no desenvolvemento do amor propio, as percepcións das propias crianzas sobre as súas competencias e a aceptación social; divídese en competencia ou aceptación medindo catro aspectos diferenciados: competencia cognitiva, competencia física, aceptación polos compañeiros e aceptación materna.

A través das avaliacións preliminares constatouse que, a pesar de proceder de localidades diferentes, a totalidade de participantes presentaba unhas habilidades aproximadamente similares. Non obstante, unha vez aplicada a intervención, as crianzas do grupo experimental mostraron un aumento significativamente maior respecto ao grupo control. Os progresos atendían a tódolos niveis recollidos polo programa, colleccionando melloras na comprensión verbal, vocabulario, desenvolvemento da linguaxe escrita, comprensión numérica e no desenvolvemento socioemocional e amor propio.

Ferentino (1991) avalía a eficacia do programa de intervención *My Friends and Me* para promover o desenvolvemento de habilidades sociais en nenos e nenas que presenten necesidades específicas de apoio educativo (NEAE) para a mellora das posibilidades de aceptación e inclusión social entre os iguais. O programa desenvolveuse nunha escola especial da área metropolitana suburbana do noroeste de Estados Unidos, contemplando un total de 100 alumnos/as, de idades que flutuaban entre os tres e os cinco anos. A mostra dividiuse entre tres condicións: a aplicación do programa de intervención en habilidades sociais na escola ($n = 34$); a aplicación do programa de intervención en habilidades sociais na escola e na casa ($n = 33$); e un grupo control en lista de espera ($n = 33$).

My Friends and Me é un programa de intervención dende o cal traballar as habilidades sociais de forma específica, co fin último de promover unha mellora na transición e inclusión dos nenos e nenas con NEAE nun entorno diverso e global, no que a través de diversas estratexias de intervención sexa posible unha aceptación positiva do conxunto de individuos. Para isto, o programa recolle e propón un total de 87 actividades agrupadas segundo traballen a identidade persoal ou as habilidades e comprensión social. Para esta investigación concreta, leváronse a cabo dinámicas coas que atender seis ámbitos diferenciados: cooperación, consideración cara os demais, propiedade e compartir, dependencia e axuda, identidade social e identidade emocional. Así, a intervención levada a cabo na escola consistía nunha

serie de 30 sesións de media hora aproximadamente, onde se desenvolvían actividades en grupo, dirixidas e con amplos materiais (marionetas, formas magnéticas, cancións, contos, materiais creativos...). Paralelamente, o grupo de aplicación tanto na escola como no fogar, desempeñou 15 das sesións desenvoltas na escola, ás que se lle sumaron outros 15 exercicios e indicacións para desempeñar no fogar co acompañamento das súas familias. Ambos grupos de aplicación, desenvolveron o programa de intervención durante catro meses; mentres, o grupo control, participou en talleres creativos polo que puido ser afectado de maneira accidental e informal, mais non se levou a cabo ningún tipo de intervención específica con esta parte do alumnado.

Realizáronse avaliacións antes e despois da posta en marcha da intervención. Para isto, foron empregados varios instrumentos: *Escalas de Conducta Adaptativa de Vineland (Vineland Adaptive Behavior Scales Classroom Edition Socialization Domain [VABS-C]; Sparrow et al., 1984)*, *(Vineland Adaptive Behavior Scales Interview Edition: Survey Form Socialization Domain [VABS-I]; Sparrow et al., 1985)*, a través das cales analizar as relacións interpersoais, o xogo e tempo libre e as habilidades de afrontamento. A *Lista de Control do Comportamento Infantil para Nenos de 4 a 16 anos e de 2 a 3 anos (Child Behavior Checklist for Ages 4-16 [CBCL/4-16] and ages 2-3 [CBCL 2-3]; Achenbach e Edlebrock, 1983)*, para rexistrar as problemáticas conductuais pertinentes. O *Subtest de Comprensión da Escala Wechsler de Intelixencia Preescolar e Primaria - Revisada (Comprehension Subtest of the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence - Revised [WPPSI-R]; Wechsler, 1989)* coa que analizar o funcionamento intelectual das crianzas de entre tres e sete anos de idade e neste caso concreto, a comprensión dos mesmos/as. Tamén, o *Subtest de Recoñecemento Facial da Bateria de Avaliación Kaufman para Nenos (Face Recognition Subtest of the Kaufman Assessment Battery for Children [K-ABC]; Kaufman e Kaufman, 1983)* no que medir os procesamentos simultáneos dende unha habilidade significativa e útil para a vida real. Así como a realización coas crianzas dunha variación concreta de escala sociométrica (McCandless e Marchall, 1957) para analizar as afinidades entre o grupo; e clasificacións sociométricas das crianzas realizadas polos docentes a partir dunha serie de criterios conductuais específicos cos que avaliar as habilidades sociais.

Comparando os resultados entre os dous grupos que participaron e aplicaron o programa de intervención, ben solo na escola ben na escola e no fogar, e os resultados do

grupo control, os dous primeiros recollen unha mellora estatisticamente significativa no desenvolvemento socioemocional e conductual, sobre todo nos dominios de socialización analizados dende as escalas de conducta adaptativa. Existe unha correcta correlación entre as avaliacións docentes e os comportamentos recollidos polo alumnado, non sendo así no caso das familias, o que hipoteticamente podería vir dado por unha sobrevaloración debido ao vínculo emocional ou á diferenza de variabilidade de situacións ás que poden ter acceso os docentes sobre as familias. No resto dos instrumentos non se recollen resultados significativos, debido a que medían aspectos de carácter máis xeral, os cales se conclúe que precisan dun maior tempo de intervención para poder ver modificacións de carácter relevante.

Fröhlich e Rönnau (2014) investigaron a efectividade do programa de intervención *¡Empoderando aos nenos! (Empowering children!;* Rönnau et al., 2008, citado en Fröhlich e Rönnau, 2014) dentro dun proxecto de investigación maior sobre a prevención da exclusión social en Alemania. Participaron un total de 716 nenos e nenas pertencentes a dez institucións diferentes de educación infantil que compartían unha situación de pobreza socioeconómica similar. Cinco das escolas foron seleccionadas para o grupo experimental, conformado así por 349 crianzas, mentres que 367 alumnos/as foron asignados ao grupo control. A maiores, cabe destacar que tamén foi precisa a participación das familias e do equipo docente.

O programa desenvolveuse co fin de promover un concepto de resiliencia sostible que atenda aos diferentes factores que o conforman a nivel persoal, ambiental e social, nun contexto desfavorecido con risco de exclusión social. Para este fin, propón e aplica ao grupo experimental catro niveis de acción diferenciados pero complementarios: nivel infantil, docente, familiar e de rede. As crianzas participan nun curso de formación infantil estruturado cunha duración de dez semanas, no cal ir desenvolvendo os seis módulos de resiliencia (percepción dun mesmo e dos outros, sentido de autoeficacia, autorregulación e autocontrol, habilidades para resolver problemas, competencias sociais e habilidade de manexo do estrés) para previr e promocionar unha maior capacitación de resiliencia e obter experiencias positivas para o seu posterior desenvolvemento. Aos educadores ofrécenselle seis sesións de capacitación sobre cada un dos módulos, unha reunión mensual de supervisión e discusión, e a invitación a un cambio de conducta e mirada que conleve unha construción positiva do autoconcepto das crianzas. Para as familias prepáranse tamén seis cursos de capacitación e

preparación sobre habilidades educativas e de promoción da resiliencia, así como a oferta dunha hora semanal de asesoramento educativo. Por último, a nivel de rede, propónse un mapa onde situar as vinculacións e relacións de colaboracións entre as diferentes institucións da comunidade. Paralelamente, o grupo control continúa coa súa práctica educativa habitual, sen facer especial fincapé en ningún destes aspectos.

As avaliacións levadas a cabo déronse en tres momentos diferenciados, desenvolvéndose unha medición a nivel preintervención e dúas postintervención (aos seis/sete meses e aos dezoito). Os instrumentos empregados dividíronse en cuantitativos e cualitativos. Para a medición cuantitativa tomouse man da *Proba do desenvolvemento de Wiener (Wiener Entwicklungstest [WET]*; Kastner-Koller e Deimann, 2002, citado en Fröhlich e Rönnau, 2014) para avaliar o desenvolvemento tanto cognitivo como socioemocional das crianzas; do *Cuestionario de autoconceito para crianzas en idade preescolar (Selbstkonzeptfragebogen für Kinder im Vorschulalter [SKF]*; Engel et al., 2010, citado en Fröhlich e Rönnau, 2014) co cal medir o desenvolvemento específico do autoconceito e autopercepción; e o *Cuestionario de fortalezas e dificultades (Strengths and difficulties questionnaire [SDQ]*; Goodman, 2005, citado en Fröhlich e Rönnau, 2014) mediante o cal poder analizar o comportamento do alumnado. Paralelamente, respecto á medición cualitativa, realizáronse unha serie de entrevistas tanto a nivel individual coas familias e o equipo docente no que poder analizar o contido, así como a nivel grupal a modo de discusións sobre as modificacións ao longo da intervención.

Os resultados mostran un desenvolvemento xeral positivo do grupo experimental tanto sobre o seu propio pretest, como sobre o conxunto de datos recollidos do grupo control. As modificacións positivas atenden á totalidade dos cuestionarios cuantitativos deixando ver un aumento significativo do desenvolvemento das habilidades cognitivas, socioemocionais e comportamentais, así como no desenvolvemento da confianza en si mesmos/as e da autoestima a nivel específico. Nas medicións cualitativas, tanto nas entrevistas coas familias como nas discusións entre o equipo docente, aparece reflexado ese recoñecemento de cambio comportamental, cunha maior confianza e independencia no día a día. Respecto aos resultados a nivel familias, pódese recoller unha sensación estendida de maior seguridade nas tarefas educativas e un maior recoñecemento das competencias próximas ao concepto de

resiliencia; sumado ao nivel docente, no que tamén se deixa entrever un aumento das relacións positivas de grupo e de colaboración.

García (2016) avalía a eficacia do *Programa integral breve de educación socioemocional para crianzas menores de tres anos de vida*. Para o análise, traballouse cunha escola infantil alicantina, participando un conxunto de 43 crianzas (cunha media de idade de 34,51 meses), 16 familias e 3 docentes; e asignándose ao grupo experimental o 55,81% da mostra total e ao grupo control o 44,18% da mesma.

O *Programa integral breve de educación emocional para menores de tres anos* aplicado ao grupo experimental, ten como fin fomentar o desenvolvemento da intelixencia emocional, facendo especial fincapé no feito de percibir, valorar e expresar as emocións básicas; á vez que estuda ás condicións de mellora tanto dende o centro educativo como froito da colaboración coas familias. Abrangue un total de doce actividades que seguen unha distribución en cinco bloques, coincidindo coas cinco competencias emocionais. Os exercicios respectivos á conciencia emocional, céntranse na identificación propia das emocións básicas; mentres que na regulación emocional, trabállanse a exteriorización das mesmas, xunto ao control de impulsos e frustracións. A autonomía emocional contén dinámicas para o desenvolvemento do autoconcepto e da autoestima. As habilidades sociais son traballadas dende a competencia social, exercitando a resolución autónoma e pacífica dos conflitos e a empatía. No último dos bloques, inclúense actividades relacionadas coas competencias da vida e benestar, como o son o desenvolvemento dunha actitude positiva cara a cotiandade. Realízase a través de varias fases (inicial, desenvolvemento e final) durante un curso académico completo e paralelamente, cabe sinalar que o grupo control non recibiu ningún tipo de intervención.

Executáronse avaliacións tanto antes como despois da posta en marcha do programa. Para as medicións, empregouse unha adaptación para idades inferiores aos tres anos do *Programa Percexpval* (Mestre et al., 2011) para avaliar a percepción, expresión e valoración das emocións básicas e en relación á música. Ao mesmo tempo, utilizouse unha versión reducida da *Escala TMMS-24* (Salovey et al., 1995), un instrumento para analizar a atención, claridade e reparación emocional.

Partindo dunha situación de igualdade no momento do pretest, o grupo experimental mostrou, unha vez realizada a intervención, un incremento das habilidades relativas á intelixencia emocional significativamente maior que o grupo control. Nos resultados respectivos ás familias contemplamos mellora nos compoñentes de Claridade e Reparación, non sendo significativos os cambios no factor Atención; mentres que, no grupo de docentes, dáse o proceso inverso, mellorando a Atención e manténdose inalterables os outros dous factores. Cabe puntualizar e ter en conta que os resultados de eficacia do programa foron analizados a curto prazo e coa colaboración conxunta da comunidade educativa e familiar.

Gutiérrez et al. (2017) desenvolven a través desta investigación un programa para o impulso da intelixencia emocional e da autoestima en idades temperás de dúas escolas infantís de Galicia. A mostra total foi de 78 alumnos e alumnas de entre catro e cinco anos de idades pertencentes ben a unha escola infantil (EI) ben a un centro de educación infantil e primaria (CEIP), ambos na mesma comarca galega. Unha vez realizado todos os momentos da intervención, considerouse unha morte experimental de 16 nenos e nenas por unha baixa asistencia que non cumprimentaba co 80% da intervención. É dicir, a pesares de comezar cun número maior de alumnado, o estudo pasa a datar como mostra válida 62 crianzas, que se distribuíron entre grupo de intervención e grupo de comparación (sen especificar proporcións).

O programa establécese co fin de poder analizar a mellora da intelixencia emocional e da autoestima, a través dunha serie de actividades e exercicios que poñen o foco nas habilidades sociais e na psicomotricidade como medio para a evolución. Foi aplicado ao grupo de intervención cunha duración aproximada de 30 horas, que se estenderon pola vida diaria do centro de forma independente, adicándolle de forma intensiva catro semanas no caso do centro de educación infantil e primaria, contra unha impartición máis distendida de tres meses na escola de educación infantil. O programa esta conformado por unha serie de xogos e talleres a desenvolver dentro da aula ordinaria, ou ben apoiándose na sesión de motricidade de forma específica. Así, as dinámicas distribúense atendendo aos aspectos a traballar: autoestima, sentimentos e emocións, intelixencia intrapersoal e intelixencia interpersoal. Pola contra, o grupo de comparación non recibiu ningún tipo de intervención, para poder así distinguir de forma clara os efectos da intervención da evolución madurativa propia destas idades.

As avaliacións déronse tanto a nivel pretest como postest. Para isto, presentóuselle unha actividade creativa na que as crianzas debían, coa eliminación de consignas e interrupcións, debuxar unha persoa, casa ou familia co emprego dun lapis, goma de borrar e cores. O resultado, xunto a presentación e explicación do debuxo por parte da crianza, conformou a mostra válida e analizable a nivel previo e posterior. Como instrumentos para o análise foron empregados diferentes modelos de cuestionarios, a partir dos cales se pasaron a seleccionar os indicadores específicos que atenderan a cuestións de tipo emocional. O *Test da figura humana* ([DFH]; Koppitz, 1987), co que valorar a nivel cualitativo os símbolos da personalidade dos nenos e nenas a través da súa creación; *Test da casa* (Buck et al., 2008), que atende a elementos en relación á autoestima, autoconceito, ego e enfrontamentos de personalidade; *Test da familia* (Corman, 1971), en relación ao mundo afectivo propio e familiar; e o *Test de intelixencia emocional* (Martineaud e Engelhart, 1997), para atopar a través de certas variables as características emocionais da crianza como a empatía, motivación e creatividade, entre outras.

Os resultados do programa mostran a nivel xeral unha melloría na motivación, autoestima, empatía e creatividade das crianzas do grupo de intervención, tanto a nivel comparativo entre as creacións previas e posteriores á aplicación da intervención, como a nivel directo na vida diaria de aula. Aumentou o nivel de confianza en si mesmos/as e no grupo-aula, que aparece reflexado nunha maior apertura cara os demais que amplía as relacións entre iguais, diminúe a vergoña e impulsa a creatividade. Estas modificacións, vemos que se dan de forma diferenciada entre as dúas escolas, tendo un cambio máis lento no CEIP que na EEI. O grupo de comparación, pola contra, persevera ou incluso evoluciona negativamente en canto ás relacións interpersoais e intrapersoais, véndose unha postura uniforme entre as dúas creacións. En xeral, conséguese o fin último da investigación que recaía no desenvolvemento de aspectos a nivel emocional e afectivo; non obstante, os autores establecen que a evolución non cumpre coas expectativas, sendo menos significativa do que se esperaba.

Kim et al. (2017) poñen o foco de atención na relación das habilidades artísticas e o desenvolvemento emocional das crianzas. Para isto, avalían a eficacia dun *Programa de Intervención Artística*, dende o cal se pretende centrar o arte como medio para aumentar a confianza nun mesmo/a. A mostra ascendeu a 9 crianzas de entre catro e cinco anos dunha

aula temperá aos que se lle aplicou de forma directa a intervención. Todos e todas eles/as compartían un diagnóstico de necesidades específicas de apoio educativo.

A totalidade da aula foi participante do programa de intervención, que tiña como obxectivo a avaliación dos niveis de confianza en relación á aplicación do mesmo, camiñando cara un aumento da autoconfianza a través da creación artística. Dende este currículo, expoñíase a arte e as súas posibilidades á disposición das crianzas, permitíndolles expresarse libremente e accedendo a unha sensibilidade emocional que lles conecte cunha maior autoconfianza, autoeficacia e autoaceptación, entrelazando así a creación artística co desenvolvemento da autoestima. A intervención tiña un carácter aberto e consistía nun período de tempo prolongando onde as crianzas fosen libres de crear de forma artística a través dos materiais propostos, explorando así as posibilidades, limitacións e enerxía creativa de cada quen. Paralelamente, o/a docente debía crear o ambiente de calidez emocional, compartir a oferta material e manter unha actitude positiva dende a que a través de comportamentos, accións e comunicacións específicas abriera as posibilidades reflexivas do alumnado sobre as súas intencións artísticas. A intervención tivo unha duración de dez semanas, onde se levaron a cabo sesións semanais dunha hora aproximada.

A avaliación a nivel previo e posterior, consistiu na creación por parte das crianzas dun autorretrato, a partir do cal valorar os criterios emocionais presentes tanto antes como despois dos procesos de estimulación creativa. Tomáronse de referencia tres criterios seleccionados da guía para *Orientar o Desenvolvemento Social dos Nenos (Guiding Children's Social Development*; Kostelnik et al., 1998): a confianza en si mesmos/as, a identificación dos seus puntos fortes e as súas limitacións, e a seguridade nas súas capacidades. Estes criterios foron avaliados en cinco momentos diferenciados da intervención (semanas 2, 4, 6, 8 e 10) para poder así comparar e analizar a progresión dos niveis de desenvolvemento emocional, e en concreto de confianza, dos nenos e nenas de forma individual.

O alumnado participante no programa de intervención artística mostrou unha mellora nos niveis de confianza propios de forma gradual a través do desenvolvemento da mesma, mostrando un aumento estatisticamente significativo dos datos recollidos a nivel pretest e postest. Deste xeito, o estudo serve de aval para confirmar o aumento das habilidades socioemocionais en ambientes de seguridade e relaxación, reafirmando así a importancia

docente de coidar e crear climas socialmente seguros e positivos. De igual forma, relaciónase estreitamente o estímulo verbal, empatía modélica, linguaxe emocionalmente expresiva e a demostración dunha actitude positiva, co aumento da confianza, autocontrol, empatía e cooperación dos nenos e nenas. De forma paralela, a intervención tamén deixa como resultado unha mellora da motricidade fina e un desenvolvemento cognitivo e da linguaxe.

Merchán et al. (2014) presentan a aplicación dun programa de intervención, que camiña cara o desenvolvemento da competencia emocional dende unha perspectiva integral dentro do currículo educativo. Contou coa participación de cinco escolas públicas diferenciadas da localidade de Badajoz, concentrando unha totalidade de 78 individuos participantes de entre cinco e sete anos. Todos e todas eles/as tras a avaliación previa consideráronse homoxéneos e comparables a nivel emocional; deste xeito, distribuíronse indistintamente entre o grupo experimental, 40 crianzas, e o grupo control, 38 nenos e nenas.

O programa de intelixencia emocional aplicado foi deseñado de forma concreta para o desenvolvemento desta investigación. A principal razón de ser, recaía na adaptación e adecuación clara e directa das dinámicas e aspectos a traballar coas necesidades emocionais latentes dos grupos aula. Deste modo, tras unha análise do alumnado, pasouse a determinar o currículo a traballar que se divide en torno a seis grandes áreas que atinxen tanto á competencia intrapersonal como a interpersonal: toma de contacto, expresión e identificación de emocións propias e nos demais, autoestima, emocións positivas e negativas, empatía, comunicación e resolución de conflitos. O conxunto dos seis bloques temáticos son traballados a través de lecturas significativas e dinámicas lúdicas nas que poñer en marcha o desenvolvemento das estruturas emocionais convenientes. Conforman así unha totalidade de once sesións de 50 minutos, que se distribuíron ao redor do segundo trimestre seguindo a rutina dunha sesión semanal ata completar o ciclo. Deste xeito, o grupo de intervención foi cumprimentando todas e cada unha das sesións da intervención mentres o grupo control mantiña inmóbil a súa práctica educativa habitual.

Elaborouse unha avaliación inicial e posterior á aplicación da intervención para as cales se empregaron o mesmo conxunto de instrumentos de medida. O *Test sociométrico da amizade*, dende o cal poñer o foco nas relacións sociais tecidas dentro da aula como grupo ou

subgrupos e as características das mesmas; e a *Escala de intelixencia emocional* (Arbouin, 2009), coa que medir directamente o cociente de intelixencia emocional a través de cinco subescalas: autoconciencia, autocontrol, aproveitamento emocional, empatía e habilidades sociais.

Os datos recollidos deixan ver resultados positivos comúns, constatando así como se entrelaza e inflúe a mellora das competencias emocionais sobre o impulso das relacións sociais. Mentres o grupo control se mantén practicamente invariable, no grupo experimental pódese apreciar unha mellora significativa na súa formación, coñecementos e competencias emocionais (destacando o aumento do autocontrol, empatía e habilidades sociais). Inclusive, facendo unha análise pormenorizada con cada unha das crianzas, conclúese que o programa contribuíu no desenvolvemento de competencias emocionais, coas que mitigar as deficiencias motoras dunhas das nenas para o establecemento de relacións sociais positivas. En definitiva, o estudo evidenciou no grupo experimental unha clara mellora no establecemento das súas relacións sociais e nas competencias emocionais de emprego, constituíndo así o camiño cara unha convivencia positiva de aula baseada no respecto.

Morizio et al. (2022) centran a súa investigación na avaliación do currículo de *Creating Compassion* na procura da promoción do desenvolvemento socioemocional, e en especial dos niveis de empatía das crianzas. Este programa, atende anualmente de forma extraescolar a uns 200 nenos e nenas situados en zonas xeográficas caracterizadas polo seu nivel socioeconómico baixo e o seu risco de exclusión. Para esta investigación, a mostra acotouse a 5 crianzas de entre cinco e seis anos, mais unha quedou posteriormente excluída por invalidez debido a súa asistencia irregular.

O currículo de *Creating Compassion* caracterízase pola súa combinación entre a arte e a instrución explícita do comportamento. Para esta investigación, afondouse nese significado propio do programa para poder analizar a eficacia do plan de estudos na promoción directa da empatía e indirecta doutras habilidades socioemocionais a nivel xeral do alumnado infantil. Para isto, nun primeiro momento leváronse a cabo catro sesións de 45 minutos aproximadamente de carácter previo, dende as cales abordar proxectos artísticos sinxelos, seguidos dun posterior debate sobre a arte producida a través de narracións individuais e observacións xerais. Unha vez realizada esta fase previa, comezouse coa intervención

propriadamente dita, que constaba de cinco sesións de 45 minutos. Nestas, comezábbase por un primeiro momento de instrución conductual explícita e xogos de roles a través dos cales traballar as condutas obxectivo que se ían establecendo de forma gradual; en cada sesión presentábanse dúas e reforzábanse as traballadas anteriormente, para así ir desenvolvendo unha aprendizaxe progresiva. Continuando coa sesión, realizábanse unha serie de actividades e creacións artísticas durante uns quince ou vinte minutos; para acabar cun debate dirixido a nivel gran grupo no que reflexionar e conectar a aprendizaxe conductual coa arte producida. A aplicación da intervención tivo unha duración total de nove semanas.

Os momentos de avaliación déronse tanto a nivel previo como posterior á posta en marcha da intervención. Para isto, tomouse man do *Índice de Empatía para Nenos e Adolescentes (Index of Empathy for Children and Adolescents [IECA]*; Bryant, 1982) para medir o nivel de empatía das crianzas baseándose nas súas reaccións individuais propias ante situacións cotiás. Sumado a isto, empregouse a *Cualificación Directa da Conduta (Direct Behavior Rating [DBR]*; Christ et al., 2009) para facer medicións tanto da empatía como doutras habilidades socioemocionais postas en marcha, a través de breves cualificacións avaliativas do funcionamento socioemocional e conductual e da observación directa. Así mesmo, as condutas analizadas dende o DBR medíronse en relación á guía de *Colaboración para a Aprendizaxe Académica, Social e Emocional: Conciencia Social e Habilidades Relacionais (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning: Social Awareness and Relationship Skills [CASEL]*; Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2013), atendendo á autoconciencia, autoxestión, toma de decisións responsable e comportamento empático.

O alumnado que protagonizou a intervención mostrou un aumento estatisticamente significativo nas habilidades socioemocionais como a empatía e o autocontrol, así como na toma de decisións responsable e na autoxestión a pesares de ser estes últimos modificacións de carácter máis modesto. O feito de que tres dos catro individuos da mostra tiveran cambios notables, demostra que a instrución directa explícita serve como ferramenta válida para o desenvolvemento socioemocional, que a súa vez é a base para o aumento e a mellora das relacións sociais, o compromiso académico e o desenvolvemento integral das crianzas. Así todo, aínda sendo un programa centrado en especial na empatía, deixa constancia de que as habilidades sociais non son estancas e o seu desenvolvemento non se produce de forma illada,

senón que o feito de estimular e traballar o ámbito socioemocional, fai que de forma global se vaian estabilizando e mellorando todas e cada unha das habilidades que o conforman.

Páez et al. (2020) avaliaron a eficacia do *Programa SENTIA: Promoción da autoestima en educación infantil*, para o desenvolvemento dunha autoestima positiva e realista, fomentando a competencia social para conseguir un aumento do propio benestar. Participaron cinco centros de Zamora (6 aulas) dando un total de 110 nenos e nenas de último curso de educación infantil, é dicir, de entre cinco e seis anos. A distribución dos grupos foi aleatoria dando un total de 57 crianzas, 40 familias e 3 docentes dentro do grupo de intervención; e 53 crianzas, 40 familias e 3 docentes no grupo control.

O grupo de intervención recibiu o programa *SENTIA* durante un total de 26 sesións (40-45 minutos aproximadamente), distribuídas nunha primeira inicial e de motivación, vinte e catro actividades de desenvolvemento e unha última final e de despedida. O fin reside no desenvolvemento da autoestima de xeito global, polo que as actividades están divididas en función de catro bloques: autoestima social, familiar, física e académica. O bloque da autoestima social consiste en oito actividades para o desenvolvemento das relacións interpersoais e os sentimentos positivos dentro dos grupos sociais; a autoestima familiar traballa dende oito exercicios diferenciados a idea da importancia e o sentimento de pertenza ao grupo familiar; a autoestima física propón catro actividades para a aceptación das características e destrezas físicas propias; e a autoestima académica contén catro propostas para a aceptación das habilidades académicas dentro do contexto escolar. O alumnado das aulas respectivas ao grupo control recibiron a atención habitual ata o momento.

Leváronse a cabo avaliacións tanto a nivel pre como postintervención. Para isto, empregouse unha adaptación do *Cuestionario de Percepción do Autoconcepto Infantil* ([PAI]; Villa e Auzmendi, 1992) para recoller tanto a valoración das crianzas propiamente, así como a visión das respectivas familias. Paralelamente, tamén se utilizou a *Escala de Competencia Social Percibida* (*Perceived Social Competence Scale*; Anderson-Butcher et al., 2008) e unha medición da percepción subxectiva do benestar por parte do persoal docente participante.

Os resultados relativos á eficacia do programa *SENTIA* para a promoción da autoestima na educación infantil, mostraron unha progresión maior nos datos correspondentes ao grupo experimental sobre o grupo control. A valoración propia das crianzas e a avaliación da

autoestima, competencia social e benestar segundo o equipo docente do grupo experimental floreceu a nivel postintervención por riba do grupo control. En canto aos datos das familias, non se recolleron modificacións significativas, expóndose como hipótese a falta de adestramento ou a cotiandade, e deixando pendente un maior afondamento neste ámbito.

Salas et al. (2018) centráronse en investigar os efectos do programa de intervención *Educación emocional, de 3 a 6 años* (Bisquerra e López, 2003) sobre as competencias socioemocionais do alumnado do segundo ciclo de educación infantil dunha escola de Murcia. Contouse coa mostra total de 30 alumnos e alumnas que se dividiron entre grupo de intervención, con 14 crianzas (entre as cales unha presentaban necesidades específicas de apoio educativo [NEAE]); e grupo de comparación, con 16 crianzas (onde dúas mostraban NEAE).

Coa realización desta intervención, perséguese o obxectivo de mellorar de forma significativa a competencia socioemocional das crianzas de idade temperá, atendendo especialmente á adquisición dunha maior concienciación, regulación e xestión de emocións, que conleve unha diminución dos conflitos e os problemas de conducta entre iguais, a partir dun desenvolvemento positivo da empatía. Divídese en cinco grandes bloques que atenden ás cinco competencias socioemocionais a desenvolver: conciencia emocional, dende a cal traballar a identificación e exteriorización das emocións propias e o recoñecemento das dos demais; regulación emocional, pondo en marcha actividades control e autorregulación; autoestima, aprendendo as nosas destrezas e/ou limitacións e aproximándonos á imaxe social que desprendemos; habilidades socioemocionais, en relación ás aptitudes e actitudes postas en marcha nas relacións interpersoais; e, o último dos bloques, as habilidades da vida, extrapolando as destrezas empregadas en cada contexto cara a busca do benestar. Estes cinco módulos desenvolvéronse en dez semanas dentro do grupo de intervención, mentres que o grupo de comparación non recibía ningunha modificación na súa práctica educativa habitual. Mais, recollidos os datos despois desas dez semanas, engadíronse outras cinco semanas nas que se lle aplicou o programa ao grupo de comparación, acadando así datos complementarios que enriquecesen os resultados da investigación.

O sistema de avaliación recolleu datos a nivel pre e postintervención, desencadeándose a nivel complementario unha segunda avaliación postintervención

atendendo ao grupo de comparación. Empregáronse os mesmos instrumentos nos tres momentos de medición, os cales se distribuíron segundo o seu destinatario: as familias, crianzas e equipo docente. En primeiro lugar, os dirixidos ás familias foron o *Cuestionario de empatía infantil* (Auyeung et al., 2009) dende o cal aproximarnos ao cociente de empatía da criatura; e o *Cuestionario sobre convivencia escolar* (Avilés, 2002) como unha adaptación dun cuestionario máis amplo e a través do cal coñecer a postura das familias ante certas situacións disruptivas. A avaliación realizada co alumnado foi a través dun cuestionario realizado polos investigadores e que tiña como obxectivo analizar o comportamento das crianzas ante unha situación de violencia que alterase a convivencia escolar; e mediante unha serie de escalas de observación elaboradas a partir do propio programa *Educación emocional, de 3 a 6 años* (Bisquerra e López, 2003), do *Programa anual EMOTI de inteligencia emocional para la educación infantil* (Hurtado e Salas, 2018), así como unha escala de observación e avaliación do recoñecemento e concienciación das emocións. Para a medición destinada ao equipo docente tamén se tomou man doutra adaptación do PRECONCIMEI (Avilés, 2002) no que poder avaliar o recoñecemento e implicación sobre as situacións que alteren o benestar escolar.

A análise dos datos mostra en cada un dos bloques a consecución de cada un dos obxectivos unha vez aplicado o programa de intervención. Así, o grupo de intervención mostra unha mellora clara nas competencias de concienciación emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socioemocionais e habilidade para a vida; sobre os seus primeiros resultados anteriores ao programa e sobre o grupo de comparación. Cabe mencionar que se observou unha maior dificultade na crianza que presenta necesidades específicas de apoio educativo. Deste xeito, confírmanse ás hipóteses iniciais sobre a eficacia do programa e demóstrase a importancia do traballo da intelixencia emocional cultivada dende idades temperás.

Vaquero (2015) avaliou os efectos directos dun breve período de intervención para a modificación positiva do autoconcepto na idade infantil, así como o análise da incidencia deste sobre o proceso de ensino-aprendizaxe. O estudo levouse a cabo nunha aula de segundo ciclo de educación infantil dun centro madrileño de carácter privado, contando así cunha participación de 18 nenos e nenas.

A totalidade da aula participou nunha intervención educativa dirixida ao desenvolvemento e aumento da autoestima e o autoconcepto como aspectos importantes do desenvolvemento positivo das crianzas e do proceso de ensino-aprendizaxe. O currículo a traballar durante estas sesións recollía unha serie de elementos en relación á dimensión socioafectiva e emocional, centrándose especialmente no desenvolvemento e fortalecemento da autoestima e o autoconcepto. Traballáronse aspectos como o autocoñecemento, autoeficacia, o desenvolvemento dunha comunicación positiva emocional tanto entre o grupo como a nivel propio, a cohesión grupal e a confianza sobre un mesmo/a. A intervención desenvolveuse ao longo de dúas semanas, onde se realizaron seis actividades de dúas horas cada unha aproximadamente.

Para a investigación levouse a cabo unha recollida de datos a nivel previo e posterior que se empregou como método avaliativo sobre o que poder apoiarse para contrastar os efectos da intervención. Para isto, realizáronse unha serie de propostas a efectos de avaliar o nivel de autoestima e autoconcepto das crianzas neses momentos concretos. Durante catro días, desenvóléronse catro actividades diferenciadas dunha duración aproximada dunha hora e media, que atendían a catro ámbitos da área de comunicación e representación da educación infantil (vixente nese momento dende o currículo oficial) como o son a grafomotricidade, figura humana, plástica e números. Este conxunto de dinámicas era o contexto sobre o que se desenvolvía a verdadeira avaliación que consistía nunha táboa de dobre entrada onde as crianzas de xeito crítico e contrastado debían compartir se serían quen de superar ou non a actividade e con que nivel de dificultade a asociaban. Deste xeito, tanto a nivel previo como posterior, o relevante eran os argumentos das crianzas sobre como se vían capaces de resolver ou non a tarefa proposta antes do seu desenvolvemento, independentemente do resultado final das catro actividades.

O alumnado do programa mostrou unha mellora na actitude positiva e de seguridade ante a actividade, unha vez desenvolta a intervención. Os datos mostran que o 49% do alumnado segue mostrando unha seguridade tanto previa como posterior ao estímulo, mentres que o 35% que antes da intervención non se autopercibían seguros/as de ser quen de superar as actividades, tras esta, si se presentan e se senten seguros/as. Deste xeito, confírmase a relación entre a autoestima positiva e o sentimento de logro ante un obstáculo, evidenciando así a necesidade de potenciar este traballo nas aulas de educación infantil para

a procura dun desenvolvemento san e positivo das crianzas actuais. Como resultado paralelo, deuse a mellora da actitude docente á hora de establecer un clima emocional positivo dende o cal conseguir unha mellora nos procesos de ensinanza.

Conclusiones

A autonomía emocional e a autoestima son dous elementos de influencia relevante no desenvolvemento da personalidade dos individuos. Construír unha autoestima equilibrada e positiva permite un sentimento de competencia para poder afrontar os retos do devir da vida e unha toma de decisións responsable que permita obter a felicidade (Vaquero, 2015). Este é un proceso paulatino que comeza cunha primeira conciencia do eu como ser independente do medio e o que a persoa irá dotando de xuízos e valoracións subxectivas, a través da influencia das interaccións sociais e as experiencias persoais, conformando así a súa autoestima.

Debido á temperá consolidación da autoestima e a influencia do contexto escolar no proceso, a necesidade de incluír o seu coidado dentro do ámbito educativo é innegable. Así, o seu traballo repercute positivamente no ambiente escolar, mellorando a confianza propia dos individuos que os impulsa cara unha maior motivación no proceso de ensino-aprendizaxe e compromiso académico, aumentando o número de interaccións sociais, fomentando un sentimento de aceptación social e desenvolvendo a capacidade de autoxestión de cada individuo que dará como resultado unha redución das conductas disruptivas e os conflitos.

A modo de resposta a esta necesidade, son varios os programas de educación socioemocional deseñados para desenvolver a autonomía emocional e a autoestima na etapa de educación infantil. A partir da súa implementación, leváronse a cabo estudos empíricos co fin de comprobar a súa eficacia, e trece deses traballos pasaron a ser incluídos nesta revisión.

Os estudos analizados foron levados a cabo en diversos países, predominando España como localización do case 50% deles, e destacando Gutiérrez et al. (2017) pola súa implementación concreta en Galicia. Dos sete restantes dous desenvolvéronse en Estados Unidos, un en Reino Unido, un en Alemaña e os outros tres non presentan ningunha evidencia no escrito. A meirande parte das mostras presentaron un tamaño reducido, e incluso limitante con só catro crianzas (Morizio et al., 2022). Só en catro ocasións superábanse os cen individuos, destacando un dos estudos (Fröhlich e Rönnau, 2014) con 716 nenos e nenas.

A idade dos participantes predominante era a asociada ao segundo ciclo de educación infantil (3-6); non obstante, nos estudos de Broc (1996), Caldarella et al. (2015) e Merchán et al. (2014) tómasse tamén de referencia o primeiro ciclo de educación primaria ata os oito anos; e a investigación de García (2016) é destinada exclusivamente ás crianzas do primeiro ciclo de educación infantil (0-3). Cabe destacar que nalgúns dos estudos (Broc, 1996; Caldarella et al., 2015; García, 2016; Páez et al., 2020) incluíuse a participación de tanto familias como educadores/as. En relación ao sexo, as porcentaxes estiveron en todo momento equilibradas entre nenos e nenas.

Todas as investigacións realizaron avaliacións a nivel previo e posterior da implementación da intervención. Destacan os estudos de Evangelou e Sylva (2007) e Fröhlich e Rönnau (2014) por ser os únicos nos que se realizou un seguimento un tempo despois. Os instrumentos empregados para medir a eficacia dos programas alcanzan unha ampla diversidade, sendo utilizados instrumentos estandarizados (escalas, guías, cuestionarios, test), adaptacións, observacións directas, follas de rexistro, entrevistas e comparacións estatísticas. Coincidiron en dúas investigacións o uso da *Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance for Young Children (PSPCYC)*, coa que avaliar o desenvolvemento do concepto físico, cognitivo e emocional e as percepcións das crianzas sobre as súas competencias e aceptación social.

Ningún dos programas avaliados foi incluído en máis dunha investigación que cumprise os criterios de inclusión establecidos para esta revisión. Preséntanse deste modo trece programas diferentes: *Programa dirixido ao profesorado para favorecer o autoconcepto académico e a autoestima do neno no marco académico*; *CW-FIT*; *My Friends and Me*; *PEEP*; *Empowering children!*; *Programa integral breve de educación emocional para menores de tres anos de vida*; *Creating Compassion*; *Educación emocional de 3 a 6*; *SENTIA*; programa para impulsar a intelixencia e a autoestima; programa de intervención artística; programa para a modificación positiva do autoconcepto e programa de intervención para o desenvolvemento emocional.

O obxectivo principal de todos eles reside no desenvolvemento da intelixencia emocional e as competencias emocionais da mesma, traballando de maneira ampla e integral os contidos como a confianza nas súas capacidades; concienciación, regulación e xestión das

súas emocións; competencia e habilidades sociais e apoio conductual positivo. Algúns, na busca deses obxectivos, integran o desenvolvemento de habilidades artísticas e creativas (Kim et al., 2017 e Morizio et al., 2022); as habilidades sociais e a psicomotricidade (Gutiérrez et al., 2017); ou a inclusión nos propios obxectivos doutros logros académicos (Evangelou e Sylva, 2007). A variedade de recursos e metodoloxías levadas a cabo foi ampla, incluíndo xogos en grupo, xogos de roles, debates e discusións, situacións modelo, reforzo positivo e eloxios, resolución de conflitos e talleres de motricidade, habilidades sociais e arte, entre outras.

A intensidade das intervencións oscila entre as catro semanas (Gutiérrez et al., 2017) e os dezaioito meses (Fröhlich e Rönnau, 2014). A meirande parte das investigacións incluían unha única sesión por semana, destacando Caldarella et al. (2015) con ata cinco intervencións semanais; e tiñan unha duración entre trinta minutos e dúas horas. Menos dous programas (Broc, 1996 e Caldarella et al., 2015) que estaban enfocados á ensinanza de estratexias específicas do profesorado, o resto ía dirixido principalmente ao alumnado de educación infantil e foron levados a cabo co grupo de intervención pola figura docente. Pola contra, o grupo de control non recibiu ningún tipo de intervención e continuou coa súa práctica diaria habitual, menos nunha das intervencións (Salas et al., 2018) na que, unha vez recollidos os datos do grupo de intervención, aplicase o programa ao grupo de control para obter resultados complementarios co que enriquecer a investigación.

Os resultados foron positivos e satisfactorios, logrando os obxectivos estipulados de xeito previo. En xeral, os programas recoñeceron unha mellora na intelixencia e competencias emocionais; no desenvolvemento realista e positivo do autoconceito e a autoestima; nas habilidades sociais a través dun maior sentimento de aceptación social e empatía; nas competencias académicas a través dunha maior confianza en si mesmos/as e sentimento de logro, destacando notablemente a mellora da creatividade; e da capacidade de autoxestión. De igual modo, reducíronse as problemáticas conductuais, as autocensuras froito das inseguridades propias, e as actitudes oposicionistas e desinteresadas co proxecto educativo. Cabe resaltar, o estudo de Kim et al. (2017) que mostra unha mellora da confianza propia a través dun traballo específico con alumnado que presentaba necesidades específicas de apoio educativo.

Así é todo, aparecen algunhas limitacións que paga a pena resaltar, xa que unha boa parte dos estudos inclúen programas non estandarizados e non publicados, o que impide a reprodución desta investigación con outra mostra diferente para unha mellor comprobación da eficacia. Ademais, as mostras que se recollen na súa maioría son reducidas e incluso limitantes, impedindo así unha comprobación adecuada dos resultados. En íntima relación, e exceptuando os estudos de Evangelou e Sylva (2007) e Fröhlich e Rönnau (2014) nos que si que se incluíron avaliacións de seguimento, o resto de investigacións pasan a avaliar os efectos do programa nun curto marxe temporal de acción, imposibilitando así determinar a eficacia a longo prazo do mesmo.

Tendo en conta todo o anterior, futuros traballos destas características deberían incluír por unha parte, avaliacións de seguimento, e pola outra, intervencións e instrumentos estandarizados para poder unificar os criterios de desenvolvemento e avaliación, posibilitando así a comparación dos resultados de diferentes traballos.

Queda deste xeito recollida a revisión sistemática de trece estudos seleccionados segundo criterios de inclusión, onde se constata a importancia e os múltiples beneficios do traballo coidadoso, atento e temperá de aspectos emocionais relacionados coa construción da personalidade e identidade propia. Avógase por tanto por un proceso de ensino-aprendizaxe baseado na unión cabeza-man-corazón de Pestalozzi, que estimule unha equilibrada e positiva construción da autonomía emocional e da autoestima como pilar necesario no desenvolvemento de individuos críticos, responsables e respectuosos.

Referencias bibliográficas

Achenbach, T.M. e Edlebrock, C. (1983). *Manual for the child: Behavior checklist and revised child behavior profile*. University of Vermont.

Anderson-Butcher, D., Iachini, A.L. e Amorose, A.J. (2008). Initial reliability and validity of the perceived social competence scale. *Research on Social Work Practice*, 18(1), 47-54.
<https://doi.org/10.1177/1049731507304364>

Arbouin, C. (2009). *Diseño de una escala de inteligencia emocional para niños de 5 a 7 años*. (Traballo fin de grado). Universidad de La Sabana, Colombia.

- Auyeung, B., Wheelwright, S., Allison, C., Atkinson, M., Samarawickrema, N., e Baron-Cohen, S. (2009, 17 xuño). The children's empathy quotient and systemizing quotient: Sex differences in typical development and in autism conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(11), 1509-1521. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0772-x>
- Avilés, J.M^a. (2002). *PRECONCIMEI: Cuestionario de evaluación del bullying para el alumnado, profesorado y padres y madres*. Stee-Eilas.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health-Systems.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://doi.org/10.6018/rie>
- Bisquerra, R. e López, E. (2003). *Educación emocional: Programa para 3-6 años*. Monografías Escuela Española.
- Bisquerra, R. (2007, 22 e 23 de marzo). *La autonomía emocional: status quaestionis de una controversia* [Comunicación en congreso]. III Jornades d'Educació Emocional: regulació emocional i convivència. Barcelona.
- Bisquerra, R. e Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Broc, M.A. (1996). Orientaciones de intervención dirigidas al profesorado para favorecer el desarrollo del autoconcepto en la educación infantil y primaria. *IberPsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 1(1), 1-17.
- Bryant, B.K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53(2), 413-425. <https://doi.org/10.2307/1128984>
- Buck, J.N., Fernández, I. e Pereña, J. (2008). *Casa - árbol - persona: Técnica de dibujo proyectivo: H-T-P. Manual y guía de interpretación*. TEA.
- Caldarella, P., Williams, L., Hansen, B.D. e Wills, H. (2015). Managing student behavior with class-wide function-related intervention teams: An observational study in early

- elementary classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 357-365.
<https://doi.org/10.1007/s10643-014-0664-3>
- Christ, T.J., Riley-Tillman, C. e Chafouleas, S.M. (2009). Foundation for the development and use of direct behavior rating (DBR) to assess and evaluate student behavior. *Assessment for Effective Intervention*, 34(4), 201-213.
<https://doi.org/10.1177/1534508409340390>
- Cobos, F. (2011). Autoestima: características y manifestaciones en los estudiantes. *Revista UNAVance*, 1(1), 21-23.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2013). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition [PDF]*. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- Corman, L. (1971). *El test del dibujo de la familia en la práctica médico-pedagógica*. Kapelusz.
- Evangelou, M. e Sylva, K. (2007). Evidence on effective early childhood interventions from the United Kingdom: An evaluation of the peers early education partnership (PEEP). *Early Childhood Research & Practice*, 9(1), 1-19.
- Ferentino, S.C. (1991). *Teaching social skills to preschool children in a special education program* (Número de publicación 9135189) [Tesis doctoral, Hofstra University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Fröhlich, K. e Rönnau, M. (2014). Empower children! The promotion of resilience in early childhood institutions (kindergarten) and primary schools. En T.M. Ostrowski e I. Sikorska (Eds.), *Health and resilience* (pp. 117-137). Jagiellonian University Press.
- García, M^a.J. (2016). Eficacia de un programa integral breve de educación emocional para menores de tres años. En J.L. Castejón (Ed.), *Psicología y educación: presente y futuro* (pp. 1414-1421). ACIPE - Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gutiérrez, L., Fontenla, E., Cons, M., Rodríguez, J.E. e Pazos, J.M^a. (2017). Mejora de la autoestima e inteligencia emocional a través de la psicomotricidad y de talleres de habilidades sociales. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación*

Física y Psicomotricidad, 3(1), 187-205.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.1.1813>

Hannon, P. (1995). *Literacy, home and school: Research and practice in teaching literacy with parents*. Falmer Press.

Harter, S. e Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55(6), 1969-1982.

<https://doi.org/10.2307/1129772>

Hogan, A.E., Scott, K.G. e Bauer, C.R. (1992). The adaptive social behavior inventory (ASBI): A new assessment of social competence in high-risk three-year-olds. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 10(3), 230-239.

<https://doi.org/10.1177/073428299201000303>

Hurtado, A. e Salas, N. (2018). *Programa anual EMOTI de inteligencia emocional para la educación infantil*. Davinci Editorial.

James, W. (1989). *Principio de psicología* (A. Bárcena, Trans.). Fondo de Cultura Económica. (Traballo orixinal publicado en 1890)

Kaufman, A.S. e Kaufman, N.L. (1983). *Manual for the K-ABC Kaufman assessment battery for children*. American Guidance Service.

Kim, K.J., Wee, S-J. e Gilbert, B.B (2017). Opening a window to foster children's self-confidence through creative art activities. *Dimensions of Early Childhood*, 45(2), 4-12.

Koppitz, E. (1987). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Guadalupe.

Kostelnik, M., Stein, L., Whiren, A. e Soderman, A. (1998). *Guiding Children's Social Development*. Delmar.

López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.

Maslow, A. (1943). *A theory of human motivation*. Martino Fine Books.

Martineaud, S. e Engelhart, D. (1997). *El test de la inteligencia emocional*. Martínez Roca

- McCandless, B.R. e Marshall, H.R. (1957). A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgments of friendship. *Child Development*, 28(2), 139-147. <https://doi.org/10.2307/1125876>
- Merchán, I.M^a., Bermejo, M^a.L. e 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. <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.1.30>
- Mestre, J.M., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C. e González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *REIFOP: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 37-54.
- Meza, M.M. (2019). *Importancia de la autoestima en niños del II ciclo* [Monografía para licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional - Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Morizio, L.J., Cook, A.L., Troeger, R. e Whitehouse, A. (2022). Creating compassion: Using art for empathy learning with urban youth. *Contemporary School Psychology*, 26(4), 435-447. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00346-1>
- Páez, I., Gómez, A., Carcedo, R.J., Moreira, D. e Canto, I. (2020). *Programa SENTIA: Promoción de la autoestima en educación infantil*. Pirámide.
- Palacios, J. (1999). Desarrollo del yo. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes e M.J. Ortiz (Eds.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 231-261). Pirámide.
- Papalia, D.E. e Feldman, R.D. (2012). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill.
- Pope, A. W., McHale, S. M. e Craighead, W.E. (1996). *Mejora de la autoestima: técnicas para niños y adolescentes*. Martínez Roca.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Salas, N., Alcaide, M. e Hurtado, A. (2018). Programas de intervención en inteligencia emocional para educación infantil. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(22), 137-165. <https://doi.org/10.55777/rea.v11i22.1083>

- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., e Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125–154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sinovas, L. (2014). *Autoestima: Pautas y propuestas para la mejora de la autoestima en el alumnado de educación infantil*. (Trabajo fin de grado). Universidade de Valladolid.
- Sparrow, S.S., Balla, D.A. e Cicchetti, D.V. (1984). *Vineland adaptive behavior scales interview edition: Survey form*. American Guidance Service.
- Sparrow, S.S., Balla, D.A. e Cicchetti, D.V. (1985). *Vineland adaptive behavior scales classroom edition*. American Guidance Service.
- Vaquero, S. (2015). La incidencia del auto-concepto en el sentimiento de logro ante la realización de una tarea en un aula de educación infantil. *Pulso: Revista de Educación*, (38), 129-159. <https://doi.org/10.58265/pulso.5077>
- Villa, A. e Auzmendi, E. (1992). *Medición del autoconcepto en la edad infantil (5-6 años)*. Mensajero.
- Wechsler, D. (1989). *Manual for the Wechsler preschool and primary scale of intelligence: Revised*. The Psychological Corporation.
- Zamora, M.J. (2012). *El desarrollo de la autoestima en educación infantil*. (Trabajo fin de grado). Universidade de La Rioja.

Anexos

ANEXO I: Competencias a traballar.

Táboa 1

Competencias xerais, básicas e específicas a traballar.

Competencias xerais	Competencias básicas	Competencias específicas
G1 – Coñecer os obxectivos, contidos curriculares e criterios de avaliación da educación infantil.	CB2 - Capacidade para aplicar os coñecementos ao traballo ou vocación dunha forma profesional e posuír as competencias que adoitan demostrarse por medio da elaboración e defensa de argumentos e a resolución de problemas dentro da área de estudo.	E1 – Comprender os procesos educativos e de aprendizaxe no período de 0-6, no contexto familiar, social e escolar.
G2 – Promover e facilitar as aprendizaxes na primeira infancia, dende unha perspectiva globalizadora e integradora das diferentes dimensións cognitiva, emocional, psicomotora e volitiva.	CB3 - Capacidade de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro da área de estudo) para emitir xuízos que inclúan unha reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica ou ética.	E2 – Coñecer os desenvolvementos da psicoloxía evolutiva da infancia nos períodos 0-3 e 3-6.
G4 – Fomentar a convivencia na aula e fora de ela e abordar a resolución pacífica de conflitos. Saber observar sistematicamente contextos de aprendizaxe e convivencia e saber reflexionar sobre eles.	CB4 - Capacidade para transmitir información, ideas, problemas e solucións a un público tanto especializado como non especializado.	E4 – Recoñecer a identidade da etapa e as súas características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociais e afectivas.
G5 – Reflexionar en grupo sobre a aceptación das normas e o respecto aos demais. Promover a autonomía e a singularidade de cada estudante como factores de		E15 – Coñecer os principios básicos de un desenvolvemento e comportamento saudable.

Programas de intervención para o desenvolvemento da autonomía emocional e autoestima na educación infantil: unha revisión.

educación das emocións, os sentimentos e os valores na primeira infancia.		
G8 – Coñecer fundamentos da dietética e hixiene infantís. Coñecer fundamentos de atención temperá e as bases e desenvolvementos que permiten comprender os procesos psicolóxicos, de aprendizaxe e de construción da personalidade na primeira infancia.		E19 – Comprender que a dinámica diaria na educación infantil é cambiante en función de cada estudante, grupo e situación e saber ser flexible no exercicio da función docente.
G11 – Reflexionar sobre as prácticas de aula para innovar e mellorar a labor docente. Adquirir hábitos e destrezas para a aprendizaxe autónoma e cooperativa e promovela nos estudantes.		E22 - Atender as necesidades dos estudantes e transmitir seguridade, tranquilidade e afecto.
G12 – Comprender a función, as posibilidades e os límites da educación na sociedade actual e as competencias fundamentais que afectan ás escolas en educación infantil e aos seus profesionais. Coñecer modelos de mellora da calidade con aplicación aos centros educativos.		E23 – Comprender que a observación sistemática é un instrumento básico para poder reflexionar sobre a práctica e a realidade, así como contribuír á innovación e á mellora na educación infantil.
		E25 – Abordar análises de campo mediante metodoloxía observacional empregando tecnoloxías da información, documentación e audiovisuais.
		E26 – Saber analizar os datos obtidos, comprender criticamente a realidade e

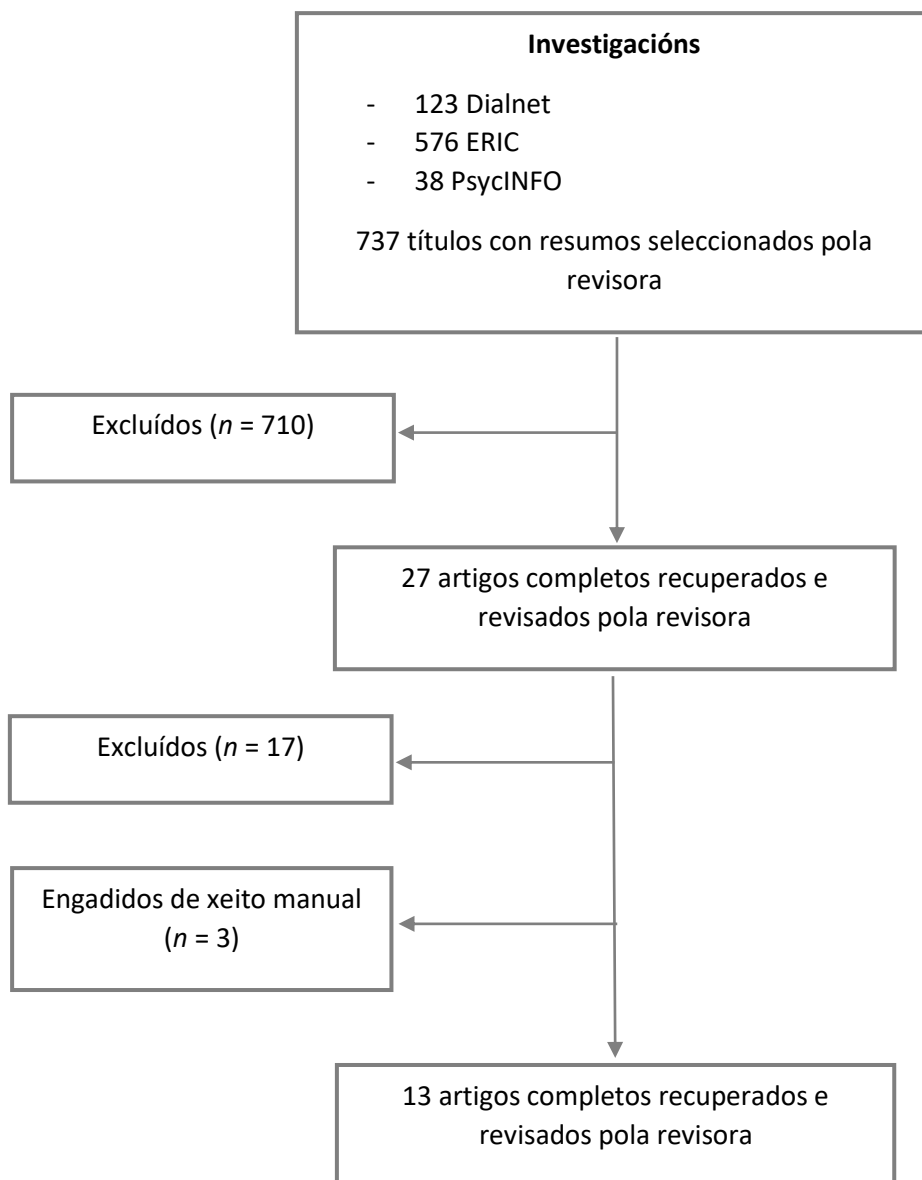
Programas de intervención para o desenvolvemento da autonomía emocional e autoestima na educación infantil: unha revisión.

		elaborar un informe de conclusións.
		E28 – Coñecer experiencias internacionais e exemplos de prácticas innovadoras na educación infantil.
		E64 – Participar nas propostas de mellora nos distintos ámbitos de actuación que se poidan establecer nun centro.

ANEXO II: Diagrama de busca

Figura 2.

Estratexia de busca. Artigos revisados, excluídos, engadidos e seleccionados.



ANEXO III: Resultados da revisión.

Táboa 4.

Resultados da revisión dos trece estudos seleccionados.

Publicación	Participantes	Intervención	Resultados
Broc (1996)	<p>7 mestres/as.</p> <p>GE: 4 mestres/as.</p> <p>GC: 3 mestres/as.</p> <p>173 crianzas de entre cinco e oito anos (para o análise dos resultados).</p>	<p>O estudo céntrase no <i>Programa dirixido ao profesorado para favorecer o autoconcepto académico e a autoestima do neno no marco académico</i>, un dos cinco programas aplicados que se desenvolveron de xeito paralelo.</p> <p>Duración: último trimestre do calendario escolar.</p> <p>O profesorado do GE debía adaptar á súa práctica educativa diaria e de forma sistemática:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Pautas de traballo baseadas en Purkey. 2) Orientacións de traballo baseadas en Staines. 3) Pautas elaboradas por Coopersmith. 4) Exercicios baseados na modificación da conduta cognitiva aplicada a nenos de Meichenbaum e Ellis. 	<p>O GE avalía na fase postest de forma máis positiva a competencia cognitiva, física e a aceptación social do alumnado, comparado coa fase pretest e co profesorado do grupo control.</p> <p>Xunto aos outros catro programas, este contribuíu ao aumento das puntuacións medias da autoestima das crianzas na fase postest sobre o previo pretest e sobre o grupo control das mesmas.</p>

		<p>5) Paquete de orientacións e pautas de traballo baseado en Felker.</p> <p>O GC non recibiu ningunha intervención.</p>	
<p>Caldarella, Williams, Hansen e Wills (2015)</p>	<p>1 escola suburbana de Utah.</p> <p>A investigación ten como obxecto de aplicación principal aos docentes, cunha mostra de 5 mestres/as de EI e primeiro ciclo de EP.</p> <p>Consecuentemente participan 76 alumnos/as.</p> <p>GE: 3 docentes.</p> <p>GC: 2 docentes.</p>	<p>O GE foi protagonista do <i>CW-FIT</i>, un programa de intervención conductual de varios niveis baseado nos principios de apoio conductual positivo.</p> <p>Duración: 5 meses.</p> <p>A intervención conta cunha primeira fase de formación para o profesorado en procedementos propios do <i>CW-FIT</i> cun total de 2-3 horas, para seguidamente pasar a unha aplicación do mesmo nas aulas entre 3 e 5 veces por semana. Neste sentido, a intervención inclúe catro elementos principais:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Ensinanza de habilidades sociais apropiadas na aula. 2) Emprego de eloxios e continxencias de grupo para proporcionar un reforzo diferencial. 3) Eliminación de reforzo potencial do comportamento problemático. 	<p>Os resultados mostran cambios significativos entre o GE e o GC tras o tratamento.</p> <p>Aparece un aumento da taxa de eloxios e reprimendas o que se asocia directamente con condutas menos disruptivas do alumnado e unha maior autoxestión.</p> <p>Dáse tamén un aumento dos niveis de comportamento na tarefa, así como un aumento de compromiso académico en estudantes de risco.</p>

		<p>4) Uso da autoxestión, tarxetas de axuda e avaliación funcional cos estudantes cando sexa necesario.</p> <p>Para isto empregouse a instrución directa, xogos de roles e unha alarma cada 3 minutos que lle sinalaba ao profesorado que debía valorar e eloxiar o comportamento do alumnado acompañándose dun sistema de puntos.</p> <p>O GC non recibiu ningunha intervención.</p>	
<p>Evangelou e Sylva (2007)</p>	<p>O grupo de intervención foi constituído polos propios participantes do programa <i>PEEP</i>, mentres que o grupo de comparación foi reclutado nunha cidade próxima con características demográficas afíns.</p> <p>En total participaron 147 nenos e nenas do Reino Unido.</p> <p>GE: 64 alumnos/as.</p> <p>GC: 83 alumnos/as.</p>	<p>O GE recibiu un programa de intervención <i>Peers Early Education Partnership (PEEP)</i> que ten como obxectivo efectuar melloras no logro educativo das crianzas da comunidade, especialmente na área de alfabetización, e na conduta pro-social e amor propio das mesmas.</p> <p>Para isto, empregouse o sistema conceptual de <i>Oportunidades, Recoñecemento, Interaccións e Modelos (ORIM)</i> desenvolto por Hannon, enfocado por todo o currículo e centrándose na alfabetización, comprensión numérica e desenvolvemento de amor propio.</p> <p>A duración foi continuada durante 3 anos xa que estamos a falar dun deseño lonxitudinal de probas preliminares con 3 anos e posteriores, con 5 anos. En canto á duración</p>	<p>Os resultados das últimas probas do deseño lonxitudinal (aos 5 anos de idade) mostran que as crianzas participantes no programa <i>PEEP</i> realizaron progresos significativos maiores que os do grupo de comparación, no desenvolvemento da comprensión verbal, vocabulario e conceptos da palabra impresa; na comprensión numérica; e no amor propio.</p>

		<p>da intervención en si, foi de aproximadamente 32 sesións.</p> <p>As sesións estaban constituídas por unha ampla variedade de elementos, mais algúns permanecían comúns a todas elas como poden ser os tempos de círculo, conversa, contos, compartir lecturas, actividades na casa e materiais prestados.</p>	
<p>Ferentino (1991)</p>	<p>12 aulas dunha escola de educación especial de EEUU: 100 nenos e nenas de entre 3 e 5 anos de idade.</p> <p>O grupo experimental divídese entre os que aplican o programa só na escola (GE1) e os que o fan tanto na escola como no fogar (GE2).</p> <p>GE1: 34 crianzas GE2: 33 crianzas GC: 33 crianzas</p>	<p>O GE participou no programa de intervención <i>My Friends and Me</i>, para desenvolver as habilidades socioemocionais co fin de mellorar a adaptación e a inclusión dos nenos e nenas con NEAE a nivel social cos iguais.</p> <p>Duración: 4 meses durante os que se desenvolven 30 sesións de media hora aproximada (o GE1 as 30 na aula e o GE2 15 na aula e 15 no fogar).</p> <p>O programa abarca 87 actividades que traballan a identidade persoal e as habilidades e a comprensión social. Estas agrúpanse segundo grandes temas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Cooperación 2) Consideración cara os demais 3) Propiedade e compartir 	<p>O alumnado que participou no programa de intervención obtén unha mellora no desenvolvemento das habilidades socioemocionais e conductuais; así como nos niveis de dominio da socialización.</p> <p>A avaliación multinivel conlevou unha correlación positiva dos docentes e o alumnado, mais unha sobrevaloración das familias debido as súas máis baixas expectativas e exixencias.</p>

		<p>4) Dependencia e axuda</p> <p>5) Identidade persoal</p> <p>6) Identidade emocional</p> <p>O GC puido ser afectado de maneira accidental e informal, pero non se lle aplicou directamente ningún tipo de intervención específica.</p>	
Fröhlich e Rönna (2014)	<p>10 institucións educativas de educación infantil con alto porcentaxe de pobreza de Alemaia: 716 crianzas en total.</p> <p>GE: 349 nenos e nenas</p> <p>GC: 367 nenos e nenas.</p>	<p>Aplicóuselle ao GE o programa de intervención <i>Empowering Children!</i> dentro dun proxecto de investigación máis amplo sobre a prevención da exclusión. O programa ten como fin promover unha perspectiva de resiliencia sostible entre as crianzas, atendendo aos factores persoais, ambientais e sociais.</p> <p>Duración: 18 meses</p> <p>O programa segue 4 niveis de acción:</p> <p>1) Crianzas: curso de formación infantil estruturado cara unha maior capacitación e co obxectivo de obter experiencias positivas para o seu posterior desenvolvemento (10 semanas)</p> <p>2) Educadores: sesións de capacitación sobre o concepto de resiliencia (6 sesións), reunións de</p>	<p>Modificacións positivas significativas do GE sobre o GC no desenvolvemento das habilidades cognitivas, emocionais e comportamentais tanto a nivel cuantitativo como cualitativo.</p> <p>Os resultados específicos sobre o desenvolvemento afectivo do GE mostran unha evolución positiva da confianza en si mesmos/as e unha autoestima máis forte.</p> <p>A nivel docente, maior vinculación co grupo e coa comunidade e maior cooperación, recoñecendo fortalezas e desenvolvendo a empatía.</p> <p>A nivel familiar, maior seguridade e competencia.</p>

		<p>supervisión e discusión en grupo (1 mensual) e cambio de actitude como precedente que transmitir.</p> <p>3) Familias: asesoramento educativo (1 hora semanal) e cursos sobre habilidades educativas e vinculación coa resiliencia (6 sesións).</p> <p>4) Rede: a nivel colaboración e vinculación coas institucións da comunidade en xeral.</p> <p>O GC seguiu co desenvolvemento habitual da práctica educativa.</p>	
García (2016)	<p>1 escola infantil de Alicante: 43 crianzas (media de idade de 34,51 meses), 16 familias e 3 educadoras.</p> <p>GE: 55,81%</p> <p>GC: 44,18%</p>	<p>O GE recibiu o <i>Programa integral breve de educación emocional para menores de tres anos de vida</i>, que ten como obxectivo favorecer o desenvolvemento da intelixencia emocional (especialmente percibir, valorar e expresar as emocións básicas) dende as primeiras idades da educación infantil e analizar se a participación de familias e educadores do centro contribúe na súa mellora.</p> <p>Duración: curso académico en varias fases (inicial, desenvolvemento e final)</p> <p>As crianzas participaron en doce actividades agrupadas en cinco bloques:</p>	<p>O GE presenta unha mellora significativamente maior que o grupo control.</p> <p>Nas familias danse diferencias significativas nos factores claridade e reparación; mentres que nas educadoras mellora no factor atención.</p> <p>Eficacia do programa e desenvolvemento das habilidade emocionais a corto prazo.</p>

		<p>1) Conciencia emocional: recoñecemento das catro emocións básicas</p> <p>2) Regulación: expresar adecuadamente as emocións e aprender a regular impulsos e tolerar frustracións</p> <p>3) Autonomía emocional: formación do autoconceito e autoestima</p> <p>4) Competencia social: desenvolvemento de habilidades sociais, resolucións de conflitos e empatía</p> <p>5) Competencias da vida e o benestar: desenvolvemento dunha actitude positiva ante as tarefas diarias</p> <p>O GC non recibiu ningunha intervención.</p>	
<p>Gutiérrez, Fontela, Cons, Rodríguez e Pazos (2017)</p>	<p>1 escola de educación infantil (EEI) e 1 centro de educación infantil e primaria (CEIP) galegos.</p> <p>A mostra foi de 78 alumnos e alumnas (4-5 anos) pero consideráronse 16 como morte experimental por non acudir ao 80% da intervención, polo que o</p>	<p>O GE recibiu un programa de intervención que perseguía o impulso da intelixencia emocional e da autoestima, a través de talleres de habilidades sociais e de psicomotricidade.</p> <p>O programa conta cunha duración de 30 horas, as cales se distribuíron de forma diferenciada en cada unha das escolas. No CEIP o programa desenvolveuse de forma intensiva ao longo de 4 semanas, mentres que na EEI alongouse durante 3 meses.</p>	<p>Os resultados mostran unha melloría na motivación, autoestima, empatía e creatividade do alumnado do grupo GE, tanto na comparación das creacións previas e posteriores, como na vida diaria de aula.</p> <p>Aumentou o grado de apertura cara o grupo e cara un mesmo, que fai que descenda a dificultade de relación entre os iguais; o que consecuentemente deu</p>

	estudo data dende os 62 estudantes restantes.	<p>O alumnado do GE participou nunha serie de actividades e xogos desenvolto na aula ordinaria, tales como os talleres de habilidades sociais, ou nas sesións de motricidade, no que se traballaban diversos elementos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Autoestima 2) Sentimentos e emocións 3) Intelixencia intrapersoal 4) Intelixencia interpersoal <p>O GC non recibiu ningunha intervención.</p>	<p>unha perda de vergoña e desenvolvemento da súa creatividade.</p> <p>Pola contra o GC mantivo ou tivo unha evolución negativa en canto á apertura coas demais persoas.</p> <p>Non obstante, a pesar de que se considera que se logrou o obxectivo da investigación, os autores establecen que a evolución non cumpre expectativas.</p>
Kim, Wee e Gilbert (2017)	Un aula de educación de infantil de 9 nenos e nenas de entre 4 e 5 anos con NEAE	<p>Aplicouse á totalidade do grupo un <i>Programa de intervención artística</i> para o aumento da confianza das crianzas en si mesmos.</p> <p>Duración: unha sesión semanal de 1 h durante un período de 10 semanas.</p> <p>O programa consistía nun período de tempo prolongado no que se fabricaban diversos materiais artísticos cada semana para que as crianzas exploraran a súa enerxía creativa. Isto era acompañado dunha intervención docente baseada na comunicación e linguaxe positiva.</p>	<p>Os resultados mostran un aumento gradual dos niveis de confianza (media de 1'8 a 2'7) atendendo aos valores de confianza en si mesmos, identificación de puntos fortes e limitacións e seguridade nas súas capacidades.</p> <p>Paralelamente aumenta a motricidade fina e dáse un desenvolvemento lingüístico e cognitivo.</p>
Merchán, Bermejo e	5 centros de educación infantil e primaria da cidade de	O GE recibiu un programa de intervención que tiña como obxectivo o desenvolvemento da	No grupo experimental déixase ver unha mellora significativa na súa

<p>González (2014)</p>	<p>Badajoz: 78 alumnos e alumnas (5-7 anos). GE: 40 estudantes GC: 38 estudantes</p>	<p>competencia emocional no alumnado do primeiro curso de educación primaria. Duración: 1 sesión semanal de 50 minutos durante 11 semanas O GE participou na fase pretest, postest e na aplicación do programa de intervención. Este, adaptouse as características do grupo, dividindo os seus contidos en: 1) Toma de contacto e expresión e identificación de emocións propias e nos demais 2) Autoestima 3) Emocións positivas e negativas 4) Empatía 5) Comunicación 6) Resolución de conflitos O GC non recibiu ningún tipo de intervención.</p>	<p>formación, coñecemento e competencias emocionais. Evidénciase unha mellora significativa nas relacións sociais, favorecendo a participación e respecto entre os iguais e o profesorado, dando como resultado unha mellora da convivencia diaria do grupo-aula.</p>
<p>Morizio, Cook, Troeger e Whitehouse (2022)</p>	<p>5 nenos/as de entre 5 e 6 anos dun programa extraescolar que atende nunha zona xeográfica de alto índice de pobreza e factores de risco social.</p>	<p>Participan no programa <i>Creando Compasión</i> co obxectivo de analizar a eficacia do plan de estudos deste ao combinar a arte e a instrución conductual para promover o desenvolvemento socioemocional das crianzas.</p>	<p>Os resultados mostraron un modesto crecemento a nivel socioemocional atendendo ás áreas de empatía, autoxestión e toma de decisións responsable.</p>

	<p>Unha das crianzas foi excluída por asistencia irregular.</p>	<p>En primeiro lugar, realizouse unha fase inicial composta por 4 sesións de grupo dunha duración de 45 minutos. Nestas desenvolvíanse unha serie de proxectos artísticos sinxelos (15/20 minutos) seguido dun posterior debate sobre o arte producido.</p> <p>De seguido, a intervención consistía en 5 sesións dunha duración de 45 minutos que se repartiron durante 5 semanas. Comezábbase cun traballo de instrucións conductuais explícitas a través de xogos de roles Posteriormente pasábase a un momento de actividades e creacións artísticas, para rematar cun debate dirixido.</p>	<p>Conclúese que as habilidades socioemocionais non son estancas e o desenvolvemento non se da de forma illada. A estimulación da empatía conleva o traballo consecuente doutras habilidades, abordando o desenvolvemento íntegro da crianza.</p>
<p>Páez, Gómez, Carcedo, Moreina e Canto (2020)</p>	<p>6 aulas de 6º de educación infantil de 5 centros diferentes de Zamora capital: 110 nenos e nenas de entre 5 e 6 anos.</p> <p>GE: 57 crianzas, 40 familias e 3 docentes.</p> <p>GC: 53 crianzas, 40 familias e 3 docentes.</p>	<p>O GE recibiu o programa <i>SENTIA: Promoción da autoestima en educación infantil</i> que ten como obxectivo desenvolver nas crianzas unha autoestima positiva e realista, fomentando a competencia social para conseguir un aumento do seu benestar.</p> <p>Duración: 26 sesións, sendo a primeira de iniciación e motivación e a última de finalización e despedida.</p> <p>As sesións estaban divididas en 4 bloques segundo a autoestima:</p>	<p>Os resultados amosan unha eficacia do programa a través dunha maior progresión do GE na postintervención da autoestima valorada polas propias crianzas e na avaliación dos docentes que o GC.</p> <p>Os datos das familias non mostran cambios significativos.</p>

		<p>1) Social: con 8 actividades onde desenvolver as relacións interpersoais e os sentimentos positivos dentro dos grupos sociais</p> <p>2) Familiar: 8 exercicios para traballar a importancia e o sentimento de pertenza á familia.</p> <p>3) Física: 4 dinámicas para estimar e aceptar os aspectos e destrezas físicas.</p> <p>4) Académica: 4 propostas para a valoración das habilidades académicas dentro do contexto escolar.</p> <p>O GC non recibiu ningunha intervención.</p>	
Salas, Alcaide e Hurtado (2018)	<p>1 escola murciana: 30 alumnos e alumnas de 3 a 6 anos de idade..</p> <p>GE: 14 estudantes, dos cales 1 presenta NEAE</p> <p>GC: 16 estudantes, dos cales 2 presentan NEAE</p>	<p>O GE participou no programa de <i>Educación Emocional, de 3 a 6 anos</i> de Bisquerra. Este persegue o obxectivo de mellorar de forma significativa a competencia socioemocional, atendendo á adquisición dunha maior destreza cara a concienciación, regulación e xestión das súas emocións, o cal lle permita o desenvolvemento da empatía, da cal tomar man para consecuentemente diminuír os problemas de conducta entre iguais.</p> <p>Foi impartido ao longo de 10 semanas; ás que logo se lle engadirían 5 semanas máis en</p>	<p>Os resultados demostran que o alumnado do grupo experimental mellorou as súas competencias en concienciación, regulación, autoestima, habilidades socio-emocionais e para a vida, observando unha maior dificultade no neno que presenta NEAE.</p> <p>Confírmanse as hipóteses, conséguense os obxectivos marcados e demóstrase a importancia do traballo da intelixencia emocional a idades temperás.</p>

		<p>relación a datos complementarios a partir do GC.</p> <p>O GC durante o programa non recibiu ningunha intervención. Non obstante, na busca de información complementaria, a posteriori engadíronse 5 semanas onde se lle aplicou o programa a este grupo.</p> <p>O programa divídese en cinco grandes bloques temáticos dentro dos cales se recollen diversas actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Conciencia emocional 2) Regulación emocional 3) Autoestima 4) Habilidades socio-emocionais 5) Habilidades da vida 	
Vaquero (2015)	1 aula de segundo de educación infantil dun centro privado madrileño: 18 alumnos (4 anos)	<p>Aplicouse á totalidade do grupo un programa de intervención didáctica que perseguía a modificación positiva do autoconcepto na idade infantil e unha medición da incidencia desta sobre o proceso de ensino-aprendizaxe.</p> <p>Duración: 4 semanas.</p> <p>A intervención conta con tres fases diferenciadas:</p>	<p>Os resultados confirman que a potenciación do autoconcepto ten relación e incidencia positiva no sentimento de logro ante a realización dunha tarefa, establecendo unha relación inequívoca entre autoconcepto e aprendizaxe.</p> <p>O 35% do alumnado que non presentaba seguridade ao inicio pasa a</p>

		<p>1) Recollida de datos: 4 actividades de 4 ámbitos da área de comunicación e representación (grafomotricidade, números, figura humana e plástica). Cada actividade ten unha duración de hora e media</p> <p>2) Intervención educativa: con 6 actividades en relación a diferentes aspectos da dimensión afectiva do aprendizaxe, centradas no desenvolvemento e fortalecemento do autoconceito. Cada exercicio ten unha duración de dúas horas</p> <p>3) Avaliación tras a intervención: onde se volven a realizar actividades similares ás da fase 1 de similar duración.</p>	<p>facelo tras a intervención, e o 49% do alumnado mantense e mostra seguridade tanto antes como despois do estímulo.</p> <p>Como resultados paralelos, identifícase unha mellora da actitude da mestra á hora de crear un clima afectivo e positivo que xere mellores resultados no proceso de ensino-aprendizaxe, así como un clima tamén máis positivo extrapolado ao ámbito familiar.</p>
--	--	--	---