

# Adimen emozionalaren lanketa Haur Hezkuntzan: Espainian egindako programen berrikuspen sistematikoa

Naroa Domínguez Vadillo, Nuria Galende Pérez  
Bilboko Hezkuntza Fakultatea (EHU)

Lan honek Haur Hezkuntzako geletan adimen emozionala lantzeko Espainian diseinatutako eta aurrera eramandako programen berrikuspen sistematikoa aurkeztea du helburu, proposamen horiek sakonki aztertuz: zer ziklotan lantzen diren, zer esparru teorikotatik, hezkuntza-curriculum aipatzen al duten, zer-nolako jarduerak proposatzen dituzten, emaitzarik aurkezten al duten, zer-nolako neurketak egin dituzten emaitzak aurkezteko eta hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleentzat egokitzapenik aipatzen al duten. Horretarako, datu-base esanguratsuenetan (WoS, Scopus, PsycInfo, ERIC) orain arte argitaratutako lanen berrikuspen sistematikoa egin zen, PRISMA metodoari jarraituz. Emaitzek agerian utzi dute hezkuntza emozionala gero eta integratuago dagoela Haur Hezkuntzan, nahiz eta oraindik ere desberdintasunak dauden haren ezarpenean. Halaber, emaitzek aditzera ematen dute egungo programek umeen garapen emozionalari laguntzen diotela, eta hezkuntza-praktika integralagoetan aurrera egiten jarraitzeko bideak eskaintzen dituzte.

GAKO-HITZAK: Adimen emozionala · Haur Hezkuntza · Berrikuspen sistematikoa  
· Hezkuntza-programak.

## Adressing emotional intelligence in early childhood education: a systematic review of programs conducted in Spain

This study aims to present a systematic review of emotional intelligence programs designed and developed in Spain for early childhood education classrooms, analyzing these proposals in depth: in which cycle they are used, from which theoretical framework, whether they mention the educational curriculum, what type of activities they propose, whether they present results, what measurements they have taken to present results, and whether they mention adaptations for students with special educational needs. To this end, a systematic review of the works published to date in the most significant databases (WoS, Scopus, PsycInfo, ERIC) was carried out, following the PRISMA method. The results show that emotional education is increasingly integrated into early childhood education, although differences in its implementation persist. The results also reveal that current programs contribute to children's emotional development and offer ways to continue advancing toward more comprehensive educational practices.

KEY WORDS: Emotional intelligence · Early Childhood Education · Systematic review · Educational programs.

<https://doi.org/10.26876/uztaro.6013>

Jasotze-data: 2025-06-25

Onartze-data: 2025-09-22

## 1. Sarrera

Adimen emozionala haurren garapenaren alderdi garrantzitsuenetako bat da eta haren ulermena eta kudeaketa funtsezkoak dira umeen ongizateari, sozializazioari eta ikaskuntza-prozesuari begira (Goleman, 1995). Haurrek emozioak modu egokian kudeatzen dituztenean, zailtasun pertsonalei edo ikaskuntza-erronkei aurre egiteko gaitasuna handitzen da. Haur Hezkuntzan adimen emozionalaren garapenari buruzko ikerketek erakusten dute nola eragiten duen adimen sozial eta akademikoaren lorpenean, baita arazo emozionalak prebenitzeko orduan ere, hala nola antsietatea, haserrea eta depresioa (Denham *et al.*, 2012).

Gaur egungo gizartean, ezagutza emozionalaren falta maiz agertzen da, eta horrek kalte larriak eragin ditzake umeen garapenean eta etorkizunean. Haur Hezkuntzan adimen emozionala lantzeko kudeaketa txarraren adibideek, hala nola irakasleen prestakuntza faltak edo eskolako ingurune emozionalki ezegonkorrak, ondorio kaltegarriak izan ditzakete (Martín-García & García-Perales, 2024). Horregatik, askotariko ikuspegiak behar dira errealitate konplexua modu integratuan ulertzeko (Bisquerra, 2009). Hori dela eta, gaia lantzea ez da bakarrik interesgarria, baizik eta beharrezkoa umeen ongizatea eta arrakasta lortzeko. Bestalde, errealitatea konplexua den heinean, askotariko ikuspegiak beharko dira errealitate hori modu integratuan ulertzeko (Bisquerra, 2009).

Hau guztia jakinda, lan hau hainbat galderari erantzuna emateko helburuarekin planteatu da. Zenbateraino lantzen ari da adimen emozionala Haur Hezkuntzako gure inguruko geletan? Zer-nolako programak eramaten ari dira aurrera gela horietan emozioen kudeaketa lantzeko? Zer-nolako emaitzak lortzen ari dira programa horiekin?

Galdera horiei erantzuteko asmoz, gaiari buruzko berrikuspen sistematiko bat egin izan da, Espainian zentratuta, bertan adimen emozionala lantzeko existitzen diren programa egituratuen multzoa ezagutu eta sakonki aztertze asmoz. Horren harira, irakurleak aurkituko duen lehengo atala marko teorikoa izango da; bertan landu diren gaiak adimen emozionalaren kontzeptuaren ingurukoak izan dira, hala nola haren eredu teorikoak, haurtzaroan duen garrantzia eta Haur Hezkuntzan duen aplikazioa. Halaber, adimen emozionalaren lanketa Haur Hezkuntzako curriculumean nola txertatzen den aztertu da. Ondoren, lanaren helburuak eta hura aurrera eramateko erabili den metodologia laburki deskribatuko dira. Jarraian, aurkitutako bederatzi lanen azterketa sakonetik lortutako emaitzak eta horietatik ateratako ondorio nagusiak, hasierako galderei erantzuteko balioko dutenak. Azkenik, lanean zehar aipatu eta erabilitako lan guztien erreferentzia bibliografikoak aurkeztuko dira.

## 2. Marko teorikoa eta kontzeptuala

### 2.1. Kontzeptua

Adimen emozionala norberaren eta besteen emozioak hautemateko, ulertzeko, maneiatzeko eta erregulatze gaitasuna da (Goleman, 1995; Mayer & Salovey,

1995), hazkunde emozionala eta intelektualak sustatzeko (Mayer & Salovey, 1995). Definizioetan emozioekin lotutako prozesu kognitiboak azpimarratzen diren heinean, gai honek hezkuntzaren esparruarekin dituen loturak topatzea ere ohikoa da; zentzu horretan, adimen emozionala emozioak pentsamendu-prozesuetan integratzeko eta integrazio hori arazoak konpontzeko erabiltzeko trebetasuna da (Mayer & Salovey, 1995).

Bestalde, frogatu da kasu batzuetan koiziente emozional handia duen pertsona batek (nahiz eta koiziente intelektual hain altua ez izan) kasu askotan erabaki hobeak har ditzakeela koiziente intelektual emozionala baino altuagoa duen pertsona batek baino (Goleman, 2010). Izan ere, hainbat arlotako pertsona arrakastatsuen kasu ugari ezagutzen dira, eta horien adimen emozionala intelektualaren oso gainetik dago. Hori dela eta, gaur egungo psikologiaren esparruan sakontzen ari da adimen berrien ezagutzan eta horien artean adimen emozionala aurkitzen da, pertsonen bizitza eta bizi-kalitatea aberasten lagungarria dena (Fernández-Berrocal, 2023), edozein garaitan, baina espezialki nerabezeroan (Gutiérrez *et al.*, 2021) eta haurtzaroan (Zambrano & Lazo, 2023).

Ondo landutako eta kudeatutako adimen emozionalak gurekin, geure buruarekin eta gainerako pertsonekin harremanak izateko gai den pertsona bihurtzen gaitu. Erabilera konstruktiboa ematera bultzatzen gaitu, geure buruari eta gainerako pertsonari buruz dugun informazio emozional guztia oinarri hartuta, eta, gainera, Daniel Golemanen arabera, gure bizitzan edozein motatako erabakiak hartzeko dugun tresnarik boteretsuena da, baita adimen-koizientearen gainetik ere (Goleman, 1995).

## **2.2. Eredu teorikoak**

### *2.2.1 Golemanen eredua*

Daniel Golemanen adimen emozionalaren teoria *Inteligencia emocional* (1995) liburuarekin egin zen ezagun, John Mayer eta Peter Saloveyren lanean oinarrituta. Golemanen arabera, adimen emozionala gure emozioak eta besteenak ezagutzeko, ulertzeko eta maneiatzen jakiteko gaitasuna da, eta bizitzan arrakasta izateko funtsezkoa da (Goleman, 1995).

Adimen emozionala bost trebetasun nagusik osatzen dute: autokontzientzia edo norberaren emozioak ulertzeko gaitasuna; autorregulazioa, emozioak modu osasungarrian kudeatzeko gaitasuna; motibazioa, helburuak lortzeko irimotasuna; enpatia, besteen sentimenduak ulertzeko gaitasuna; eta trebetasun sozialak, harreman eraginkorrak eta talde-lana garatzeko gaitasuna (Goleman, 1995).

Egile honen arabera, adimen emozional handiko pertsonak arrakasta handiagoa dute, emozioak hobeto maneiatzen dituztelako eta harreman osasuntsuak eraikitzen dituztelako. Haur Hezkuntzan, adimen emozionalaren sustapenak jarduera akademikoa hobetzen du, jokabide-arazoak murrizten ditu eta haurrei egoera berrietara hobeto egokitzen laguntzen die (Goleman, 1995).

### 2.2.2. Bar-Onen eredua

Reuven Bar-On adimen emozionala kontzeptualizatu zuen lehen ikertzaileetako bat izan zen. Emozio eta gizarte-trebetasunen multzo gisa definitu zuen (Bar-On, 1997).

Bar-Onek nortasunaren dimentsioak eta trebetasun emozionalak uztartzen ditu, eta bost osagai nagusi ditu bere eredua: pertsona barruko osagaia (norberaren emozioak ulertzeko gaitasuna), pertsonen arteko osagaia (emozioak eta bulkadak kontrolatzea), estresa maneiatzeko osagaia (ikuspegi positiboa izatea), aldar-tearen osagaia (aldaketetara egokitzea) eta moldagarritasunaren osagaia (arazoen konpon-bidea) (Bar-On, 1997).

Bestalde, egileak dio emozionalki trebea den pertsona positiboa dela, bere emozioak, motibazioa eta empatia erakusten dituelako eta harreman egokiak izaten dituelako. Aldiz, trebetasun horien gabeziak autokonfiantzarik eza, ezkortasuna eta arazoak konpontzeko zailtasunak dakartza. Beraz, adimen emozional altua duen pertsonak besteekin harreman osasuntsuak eta produktiboak ditu. Gatazkak eta produktibitate falta, berriz, adimen emozional baxuaren adierazleak dira (Bar-On, 1997).

Horrekin batera, Haur Hezkuntzan trebetasun emozionalak irakasteak lagundu egiten die haurrei jokabidea hobetzen, antsietatea murrizten eta motibazioa eta autoestimua areagotzen. Horregatik, Bar-Onek iradokitzen du hezkuntza-programek adimen emozionala integratu behar dutela ikaskuntza eta bizikidetzak hobetzeko (Bar-On, 1997).

Azkenik, irakasleek eta hezitzaileek funtsezko rola betetzen dutela haurren adimen emozionalaren garapenean aipatzen du egileak (Bar-On, 1997). Emozioak modelatzea, gizarte-trebetasunak irakastea eta ingurune seguru eta amultsu bat sortzea funtsezkoak dira haurrek beren emozioak kudeatzen ikas dezaten (Bar-On, 1997).

### 2.2.3. Saarniren eredua

Carolyn Saarnik aztertu zuen nola eskuratzen duten haurrek konpetentzia emozionala, ingurune sozialarekiko interakzioaren bidez. Haren teoriak *The Development of Emotional Competence* (1999) obran aurkeztu zituen, eta emozioak maneiatzeko eta egoera sozialetan eraginkortasunez erabiltzeko gaitasuna deskribatu zuen.

Egileak gaitasun emozionalak honela definitzen ditu: «Gizabanako batek ingurune aldakor batean moldatzeko eta bere buruarengan konfiantza handiagoa izateko behar dituen trebetasunen multzoa» (Saarni, 2000, 66 or.). Eredua hiru teoria nagusitan oinarritzen da: alde batetik, eredu erlazionalean, emozioa motibazioaren parte gisa ulertzen duena; bestetik, eredu funtzionalistan, emozioaren alderdi soziala azpimarratzen duena, harremanaren eta erreakzio emozionalen arteko lotura nabarmenduz; eta azkenik, eredu soziokonstruktibistan, zeinak emozioa testuinguru sozial jakin batean esperimentatzen dela azpimarratzen duen (Saarni, 1999).

Proposamen horietan oinarrituta, Saarnik (1999) zortzi gaitasun nagusi proposatzen ditu:

1. Norberaren kontzientzia emozionala, esperientzia emozional desberdinak ulertzeko gaitasuna.
2. Besteen emozioak ulertzeko trebetasuna, testuinguru emozionalean kokatuta.
3. Emozioaren hizkuntza erabiltzeko gaitasuna, rol sozialekin lotuta.
4. Enpatia-gaitasuna, besteen esperientzia emozionalak ulertzeko.
5. Barneko emozio subjektiboa eta kanpoko adierazpena bereizteko gaitasuna.
6. Egoera estresagarrietara egokitze trebetasuna, gatazkek eragindako inpaktua murriztuz.
7. Komunikazio emozionalaren kontzientzia, emozioak adierazteko gaitasuna.
8. Autoeraginkortasun emozionala, norberaren oreka emozionala mantentzeko trebetasuna.

Hautzaroari dagokionez, egile honek adierazten du haurrek gaitasun emozionala garatzen dutela interakzio sozialen bidez, eta horrek eragina du haien moldagarritasunean eta ongizate emozionalean (Saarni, 1999).

### **2.3. Adimen emozionalak haurtzaroan duen garrantzia**

Adimen emozionala hainbat aldagairekin lotuta dago: esparru akademikoarekin, emozioen erregulazioarekin, autokontzientzia emozionalarekin, enpatia eta besteen emozioak ulertzearekin eta ongizate mentalearekin, besteak beste (Mayer & Salovey, 1995).

Lehendabizi, esparru akademikoaren kasuan, Haur Hezkuntzako haurrek adimen emozionaleko trebetasunak eskuratzea garapenerako oinarri garrantzitsua da. Funtzionamendu sozioemozional eraginkorrak eremu pertsonalean eta interpertsonalean garapen-ibilbidea errazteaz gain, esparru akademikora ere hedatzen da. Gainera, adimen emozionala eskuratzea garrantzitsua da zailtasun akademikoak, buruko nahasmenduak eta gatazka psikosozialak prebenitzeko (Ozamiz *et al.*, 2019).

Era berean, ikerketa batean aurkitu zen Haur Hezkuntzako pertsonen arteko harremanek, irakasleekin eta ikaskideekin, Haur Hezkuntzako haurren arrakasta akademikoa aurreikusi zutela, ezagutza emozionala handituz (Denham *et al.*, 2012). Era berean, ezagutza emozionalak eta funtzionamendu exekutiboak eskolako emaitzak iragartzen zituztela eta harreman horiek portaera sozioemozionalak baldintzatzen zituztela ere aurkitu zen. Aurkikuntza hori koherentea da Trentacosta eta Fine egileen (2010) emaitzekin, ezagutza emozionala gaitasun sozialarekin lotzen baitute.

Emozioen erregulazioaren kasuan, ikerketek erakusten dute emozioak erregulatzen gertakari gehienak testuinguru sozialetan gertatzen direla, besteekin elkarreaginean. Horrek esan nahi du geure burua eta besteak arautzeko ahaleginak egiten ditugula. Txikitan modu sentikorrean erantzun eta estres-uneetan erregulatzen laguntzen zieten zaintzaileak izan dituzten haurrek esperientzia emozionalak partekatzeko balioa ikasten dute, eta besteak kontsolamendu-iturri gisa esperientziatzen dituzte. Zaintzaileek haurren seinalari eta premiei modu egoki eta kontingentean hautemateko, interpretatzeko eta erantzuteko duten trebetasuna heterorregulazioa da haurrentzat eta garapen sozioemozionalean funtsezkoa da, haurren autorregulazioaren oinarria delako (Olhaberry & Sileverson, 2022).

Autokontzientzia emozionalaren kasuan, haurrek beren emozioak identifikatzen eta izendatzen ikastea funtsezkoa da autorregulazioa garatzeko. Hau bereziki garrantzitsua da frustrazioa edo haserrea bezalako emozio biziak kontrolatzeko. Gaitasun honek antsietatea murrizten eta egoera zailen aurrean egokitasunez erantzuten laguntzen du (Denham *et al.*, 2012).

Era berean, autokontzientzia emozionala duten haurrek errazago ulertzen dituzte beste pertsonen emozioak, enpatia handiagoa garatuz. Horrek haien sozializazioa hobetzen du, gatazkak modu positiboan konpontzen lagunduz (Goleman, 1995).

Autoestimuen kasuan, haurren autoestimua garatzeak lotura estua du enpatia sustatzearekin. Hurrei norberaren eta besteen emozioak ezagutzen eta ulertzen irakastea, beren buruaren irudi positiboa sustatzen da eta beren gizarte-trebetasunak indartzen dira. Enpatia lotura emozional esanguratsuak ezartzeko aukera ematen die hurrei, eta horrek kide izatearen zentzua eta balio pertsonala indartzen ditu. Besteen emozioak ulertu eta partekatzean, haurrek autokonfiantza handiagoa garatzen dute beren gizarte-interakzioetan. Prozesu horrek autoestimua sendatzen eta pertsonen arteko harreman osasungarriak sustatzen ditu (López-Pereyra *et al.*, 2021).

Azkenik, ongizate mentalaren kasuan, Urbinak (2020) nabarmentzen du haurrek babesa sentitzen duten espazioetan bizitzeko duten beharra; horrela, beren inguruneetarako konfiantza eta segurtasunagaratuko dute. Ildo horretan, familiak ongizate emozionaleko harremanak eta interakzioak sortu behar dituzte, «maitasunezko eta afektuzko ingurune bat sortu» (Urbina, 2020, 6. or.), hurrei ongizate emozionala indartzeko aukera emango diena. Horrekin batera, Henao eta Garcíak (2009) egindako azterlanak iradokitzen duenez, gurasoen arteko elkarrekintza-estilo orekatuak emozioak hobeto ulertzea eta autoestimua hobea garatzea ahalbidetzen du. Horrek berresten du funtsezkoa dela garapen sozioemozionala modu integralean bultzatzea, gaitasun emozionalaren bidez (López-Pereyra *et al.*, 2021).

#### **2.4. Adimen emozionalaren lanketa Haur Hezkuntzan**

Golemanen arabera, «adimen emozionalaren maila ez dago genetikoki zehaztuta» (1998, 21. or.). Autore horrek adierazten du posible dela emozionalki intelektualagoak izaten ikastea esperientzia desberdinak izaten ditugun heinean, beraz, adimen emozionala hezkuntzaren bidez gara daiteke (Goleman, 1998).

Hezkuntza emozionalari askotan ematen zaion garrantzi txikia justifikatzen duten arrazoietakoa bat irakasleen ezjakintasuna eta prestakuntza falta da, ez baitute beti hori praktikan jartzeko tresnarik edo baliabiderik (Denham *et al.*, 2012).

Nahiz eta bizitza osoan zehar adimen emozionala garatzen jarraitu ahal izan, lehen urteak erabakigarriak dira, orduan sortzen baitira trebetasun emozionalak eta orduan finkatzen baitira adimen emozionalaren hastapenak (Goleman, 1995). Alde horretatik, irakaslearen eginkizuna ez da adimen emozionalaren garapena sustatzea soilik; halaber, haurrek, hezkuntza-sisteman hazten eta aurrera egiten duten heinean, gaitasun emozional hori gal ez dezaten ahalegintzea ere bada irakaslearen eginkizuna (Acosta, 2023).

Estrategia nagusi gisa, azpimarratzekoa da irakaslearen adimen emozionalaren garapena; izan ere, «eremu bateko kide diren pertsona guztiek haren emozionaltasuna dakarte, eta, nolabait, haren emozionaltasunak eragiten die» (Acosta, 2023). Beraz, beharrezkoa da irakasleak gelako giro emozionalaren eragile aktibo gisa aitortzea, eta, orduan, funtsezkoa da irakasle bakoitzak bere burua emozionalki lantzea, aldi berean ikasleen hezkuntza emozionalean esku hartzeko gai izan dadin (Acosta, 2023).

Aipatzekoa da ikastetxeak hezkuntza emozionalean esku har dezakeela hiru eremuren bidez. Lehenik eta behin, eguneroko jardunaren bidez; nahiz eta askotan inkontzienteki izan, ikasleek behaketaren bidez ikasten dute, haientzat maisu/maistra ereduak baita. Bigarrenik, jarrerazko eta zeharkako edukien marjinaren barruan programatzean. Eta hirugarrenik, irakaskuntza mota honen ardura modu zehatzago batean hartuz, berariazko programen bidez (Gallego Gil & Gallego Alarcón, 2006).

Programatzeko moduari dagokionez, irakasleak sarritan uzkur agertzen dira curriculumari gai berriak eransteko ideiarekin; hala ere, emozioak haurren bizitza osoaren parte dira eta jarrerazko eta zeharkako edukien bidez integratu ahal eta behar dira. Horrek ezagutza akademikoaren eta bizi-esperientziaren arteko loturak hobeto ulertzen laguntzen die, baita eskolako ezagutzak beren bizi-esperientzian xertatzen ere (Sala & Abarca, 2009).

Haur Hezkuntzan, asanbladaren errutinak aprobetxatu behar dira hurrekin hitz egiteko eta beren emozioak adierazteko, baina horretarako beharrezkoa da errespetuzko, erlaxaziozko eta konfiantzazko giroa sortzea, ikasleak eroso senti daitezen (Acosta, 2023). Bestalde, haurrek beren emozioak kontrolatzen ikas dezaten, emozioen jatorria zein den ere jakin behar dute, eta horrek pentsamenduaren, emozioaren eta portaeraren arteko harreman egokiak ezartzen lagunduko die. Garrantzitsua da gogoeta egin dezaten beren erreakzioei buruz, eta uler dezaten, gertakari beraren aurrean, pertsonak modu desberdinean joka dezaketela, horregatik epaitu behar izan gabe (González-Ramírez, 2007).

Garrantzitsua da noiz erratu diren jakitea, betiere hobetzea posible dela irakatsiz, errorearekin erlazioa daitezen eta horrek ere ikasten lagun dezan. Norberaren indarguneak eta ahuleziak ezagutzea lehen urratsa izan daiteke gaizki sentiarazten gaituen guztia aldatu ahal izateko. Adibidez, emozioak eta zentzumenak identifikatzen

baditugu, horiek identifikatzen eta adierazten lagun diezaiekegu (González-Ramírez, 2007).

Jakina, gizarte-trebetasunak talde-lanaren, pertsonen arteko topaketen eta komunikazioaren hobekuntzaren bidez sustatzeak adimen emozionala garatzen laguntzen du. Antzerkia eta eguneroko bizitzako ipuinak edo gertaerak kontatzea oso estrategia egokiak dira norabide horretan lan egiteko. Horregatik, rolen banaketak, funtzioen banaketak eta abarrek ere sozializazioa bultzatzen dute, eta autoestimua ahalbidetzen dute, lankideen artean integratuta, onartuta eta batzuetan protagonista sentitzen direlako (Gallego-Gil & Gallego-Alarcón, 2006). Horietan agertzen diren pertsonaien irakurketen eta sentimenduen bidez, haurren sentimenduak, enpatia, laguntasuna eta elkartasuna landu daitezke beste balio batzuen artean (Mestre & Fernández-Berrocal, 2007).

Arazoak planteatzeak, soluzio posibleei buruz galdetzeak eta eztabaidatzeak emozioak kontrolatzen lagun dezake antzeko egoera bati ekiten diogunean (Mayer *et al.*, 2000). Azkenik, emozioak askatzeko, eta apurka-apurka horiek arintzen joateko, praktika psikomotorra oso erabilgarria izan daiteke. Psikomotrizitateak askeago sentitzen lagun diezaguke, geure burua hobeto ezagutzea, geure buruaz kontzientzia hobea hartzea eta sentitzen dugun bezala adieraztea eragiten diguten sentsazio berriak sentituz. Gorputz-hizkuntzak, azken batean, segurtasun emozionala indartzen du, adin goiztiarrenetan arreta berezia jarritz (Aucouturier, 2012).

#### *2.4.1. Adimen emozionala Haur Hezkuntzako curriculumean*

Eusko Jaurlaritzak 2023ko maiatzaren 30ean onartutako 75/2023 Dekretuak Euskal Autonomia Erkidegoko Haur Hezkuntzako curriculumara arautzen du, zero eta sei urte bitarteko haurren garapen integrala sustatzeko. Dekretuak bi ziklotan banatzen du etapa hau, lehenengo etapa zero urtetik hiru urtera eta bigarren etapa hiru urtetik sei urtera arte, eta arreta berezia jartzen du autonomia pertsonalean eta hizkuntza-gaitasunean. Haur Hezkuntzaren helburu nagusia haurren dimentsio guztien garapen harmonikoa bermatzea da, familiek eta hezkuntza-komunitate osoak lankidetzan estuan parte hartuz (Eusko Jaurlaritza, 2023).

Curriculumak haurren ongizate emozionala eta soziala sustatzen duten konpetentzia orokorrak eta espezifikoak ezartzen ditu. Herritartasun-konpetentziak eta konpetentzia pertsonal, sozial eta ikasten ikasteko konpetentziak, besteak beste, emozioen kudeaketa, enpatia eta errespetua garatzea dute helburu. Gainera, ikaskuntza-esperientzia positiboetan eta esperientziaz oinarritutako metodologia proposatzen da, afektibitate- eta konfiantza-giroan gauzatuz (Eusko Jaurlaritza, 2023).

Curriculumak, halaber, hiru ikaskuntza-eremu definitzen ditu, eta horietatik bik adimen emozionalaren garapena lantzen dute: «Harmonian hazten» eta «Errealitatearen komunikazioa eta irudikapena». Lehenengoak emozioen identifikazioa eta erregulazioa lantzen ditu, eta bigarrenak, berriz, ahazkotasunaren bidez sentimenduak eta ideiak adieraztea sustatzen du. Etapa bakoitzaren amaieran, haurrek



emozioak identifikatzeko eta kudeatzeko tresnak garatzen joan behar dute, haien autoestimua eta harreman sozialak indartuz (Eusko Jaurlaritza, 2023).

Azkenik, dekretuak irakasleen prestakuntza eta ebaluazioa funtsezkotzat jotzen du, haurren garapen sozioemotionala sustatzeko. Haur Hezkuntzaren ikuspegi integral hau haurrek beren emozioak ezagutu, adierazi eta erregulatzeko duten gaitasuna sendotzera bideratuta dago, haien autonomia eta gizarteratzea indartuz (Eusko Jaurlaritza, 2023).

#### *2.4.2. Adimen emozionala lantzeko programak Haur Hezkuntzan*

Azkenaldian, gero eta gehiago hitz egiten da ikasgelan adimen emozionala sustatzearen garrantziaz (San Martín & Tapia, 2023). Hezkuntza-komunitatearen barruan eta, oro har, gizartean, oso onartuta dago haurren garapen emozionala lantzeak eragin handia duela haurren ongizate pertsonalean, trebetasun sozialetan eta etorkizuneko arrakasta akademikoan. Horregatik, gero eta proposamen gehiago sortzen ari dira, bai jarduera isolatuetan, bai programa integraletan, adimen emozionala modu sistematikoan lantzeko helburuarekin.

Ildo horretan, lan honen bidez gogoeta egin nahi da Haur Hezkuntzan adimen emozionala lantzeari buruz, ikuspegi teorikotik zein praktikotik. Hasteko, adimen emozionalaren kontzeptua eta haren garapenaren garrantzia aztertuko dira, eta, ondoren, gaur egun erabiltzen diren estrategiak eta programak aztertuko dira. Zehazki, jarduera eta proposamen horiek oinarri pedagogiko eta psikologiko egokiak dituzten eta haurren garapen emozionalean benetan eragin positiboa duten ikertu nahi da.

### **3. Helburuak**

Lan honen helburu nagusia da hezkuntza emozionalaren esparruan eta bereziki adimen emozionala lantzeko helburuarekin Haur Hezkuntzan garatu diren programen eta esku-hartzeen berrikuspen sistematiko eta sakona egitea.

Helburu orokor hori lortzeko bidean, hainbat helburu espezifiko planteatu dira, ikerketa-eremua modu sistematikoan aztertu ahal izateko. Lehenik eta behin, interesgarria da aztertzea hezkuntza emozionala lantzen duten programak Haur Hezkuntzako zer ziklotan zentratu diren, hau da, lehenengo zikloan (0-3 urte), bigarren zikloan (3-6 urte) edo biak hartzen dituzten ekimenak diren. Hau funtsezkoa da jakiteko adimen emozionala zer garapen-etapatan lantzen den sarritan eta zer etapatan dagoen hutsune handiagoa.

Bigarrenik, ikerketa horien oinarri teorikoak aztertzea bilatzen da, ea adimen emozionalaren inguruko marko teoriko jakinetan oinarritzen diren. Oinarri teoriko horien presentziak programen koherentzia eta sendotasun akademikoa neurtzeko aukera emango du, eta ulertzeko ere ea praktika horiek ikuspegi zientifiko baten gainean eraikita dauden ala ez.

Hirugarren helburua da adimen emozionala lantzen duten programa edo esku-hartzeek Haur Hezkuntzako curriculum aipatzen duten edo ez ikertzea. Curriculumarekiko koherentzia ezinbestekoa da esku-hartzeak hezkuntza-sisteman

modu eraginkorrean txertatzeko eta irakasleentzat praktika horiek erreferente erabilgarri bihurtzeko.

Horrez gain, planteatzen diren jardueren tipologia aztertuko da, alegia, hezkuntza emozionala garatzeko zer motatako dinamikak eta estrategiak erabiltzen diren. Jarduera horien egitura, metodologia eta izaera aztertzea lagungarria izango da jakiteko zer modutan lantzen den adimen emozionala praktikan, eta ea jarduera horiek egokiak diren haur txikien ezaugarrietara egokitzeko. Horregatik, hau izango da lanaren laugarren helburu zehatza.

Bosgarren helburuarekin jarraituz, aztertu nahi da ea hautatutako ikerketek aplikatutako jardueren ondorioz lortutako emaitzak modu esplizituan aurkezten dituzten. Hau funtsezkoa da programen eraginkortasuna ebaluatzeko eta hezkuntza emozionalaren lanketari buruzko ondorio sendoak atera ahal izateko. Jardueren eragina modu sistematikoan neurtzea ezinbestekoa da hezkuntza-interbentzio horien baliozkotasuna eta aplikagarritasuna ziurtatzeko, eta horrek aukera ematen du ikerketa zientifikoaren eta praktika pedagogikoaren arteko zubi sendo bat eraikitzeko.

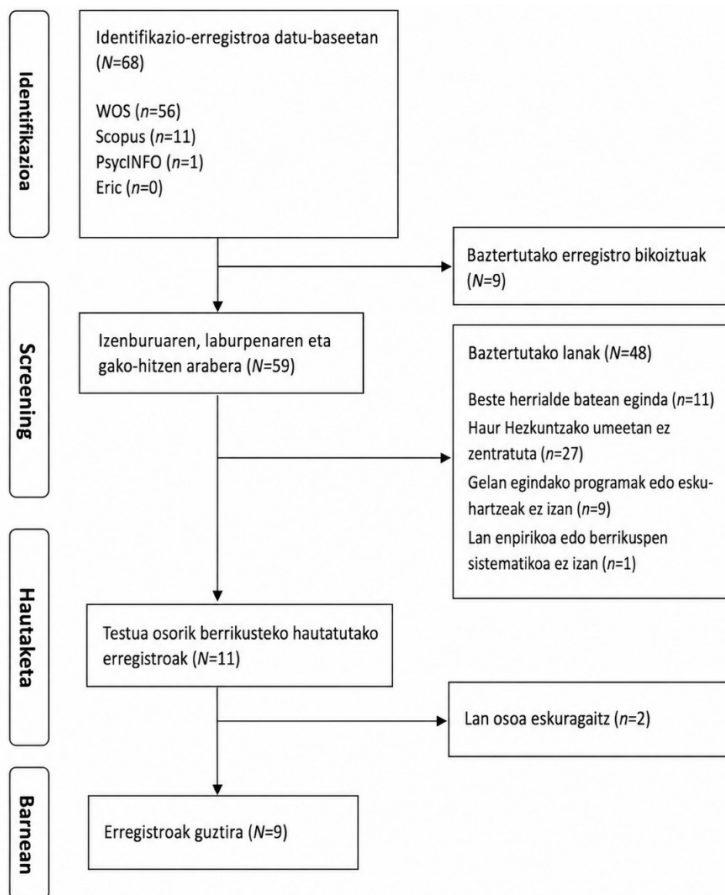
Bestalde, seigarren helburua jarduera horien bidez lortutako emaitzak neurtu al diren aztertzea da. Horrek aukera emango du ebaluazioari buruzko informazioa biltzeko, hau da, ea programek emaitzen jarraipena egiten duten, eta aurkezten dituzten ondorioak datu objektiboetan oinarritzen diren.

Azkenik, arreta berezia jarriko da programen edo esku-hartzeen egokitzapenei dagokienez. Zehazki, aztertuko da ea ekimen horiek testuingurura egokitu diren, kontuan hartuta ikasleen hizkuntza-izaera, jatorri kulturala edo hezkuntza-premia bereziak. Egokitzapen horiek funtsezkoak dira inklusioaren ikuspegitik, eta era berean adierazle baliotsuak izan daitezke programen malgutasuna eta aplikagarritasuna ebaluatzeko. Hau izango da lanaren zazpigarren helburu zehatza.

#### 4. Metodologia

Berrikuspen sistematiko hau aurrera eramateko, bilaketa bibliografiko zehatza egin zen, Haur Hezkuntzako hurrei zuzendutako adimen emozionaleko programei buruzko ikerketa eta esku-hartze nabarmenak identifikatzeko, PRISMA gomendioei jarraituz (Moher *et al.*, 2009). Erabilitako bilaketa-estrategiak gako-hitzen konbinazioak erabiltzea barne hartu zuen, zehazki, (“emotional education” OR “emotional intelligence”) AND (“kindergarten” OR “early childhood education”) AND program\*. Bilaketa lau datu-base akademikotan egin zen, hain zuzen ere, Web of Science, Scopus, PsycInfo eta ERIC. Emaitzak lanaren helbururako testuinguru esanguratsu batera mugatzeko, artikulua ingelesera edo gaztelaniara eta Espainian egindako ikerketetara mugatzen zituzten iragazkiak aplikatu ziren.

Datu-base guztietan bilaketa egin ondoren, guztira 68 azterlan identifikatu ziren. Errepublikatuta zeuden lanak kendu ondoren, 59 lan lortu ziren, eta lan horiekin baheketa-prozesu edo *screening* bat egin zen (ikus 1. grafikoa).



### 1. grafikoa. Lanen *screening* edo baheketaren fluxu-diagrama.

Prozesu horretan, ikerketa bakoitzaren izenburua, laburpena eta gako-hitzak berrikusi ziren, alde aurretik definitutako hurrengo inklusio- eta eskusio-irizpideak aplikatuz: 1) lana ingelesez edo gaztelaniaz idatzita egotea, 2) Espainian egindako ikerketak izatea, 3) Haur Hezkuntzako umeetan zentratuta egotea, 4) gelan aurrera eramandako programak edota esku-hartzeak izatea eta 5) lan enpirikoak edo berrikuspen sistematikoak izatea. Beraz, alde batera utzi ziren daturik ematen ez zuten aurkezpenak, liburu-kapituluak eta ebidentzia-iturri enpirikoa ez zen beste edozein dokumentu.

*Screening* hori bi pertsona desberdinek egin zuten, independenteki, ikerketak modu autonomoan ebaluatuz. Bi epaile horien arteko adostasun-maila oso handia izan zen, % 90ekoa. Hala eta guztiz ere, adostasun osoa lortzeko bilera bat egin zen desadostasunak eztabaidatzeko eta bateratasun osoa lortzeko, hautaketa-prozesuaren koherentzia eta kalitatea bermatuz. Hau guztia egin eta gero, azterketarako hautatutako lan kopurua 11koa izan zen. Horietako bi baztertu egin ziren analisi-fasean, bertsio osoan eskuragarri ez zeudelako, eta horrek lanak sakonki berrikustea

eta ebaluatzea eragozten zuelako. Beraz, hurrengo lerroetan aurkeztuko den azterketa bederatzi lanen gainean egin zen.

## 5. Emaizak

Hautatutako 9 lanetatik, zortzi lan enpirikoak dira, eta Espainiako hainbat eskualdetako Haur Hezkuntzako ikasgeletan egindako esku-hartze zehatzak ebaluatzen dituzte; bestea (Gil-Moreno & Rico-González, 2023), berriz, berrikuspen sistematikoa da (ikus 1. taula).

Bederatzi lan hauetatik Gil-Moreno & Rico-González (2023) egileen lana berrikuspen sistematikoa da, eta gorputz-hezkuntzak eskolaurreko haurren adimen emozionalaren garapenean nola eragiten duen aztertzen du. Aztertutako 100 azterlanen artean, egileek ondorioztatu dute jarduera fisikoa areagotzeak, batez ere psikomotritzitate ez-gidatuaren moduko metodologia dinamikoen bidez, haurren garapen emozionala nabarmen errazten duela. Halaber, berariazko programek, hala nola erantzukizun pertsonal eta sozialaren irakaskuntza-ereduak eta psikomotritzitate-programek, ondorio positiboak dituztela haurren gaitasun emozionalean. Ikerketa horrek azpimarratu egiten du oso garrantzitsua dela adin goiztiarretik mugimenduan oinarritutako hezkuntzako esku-hartzeak sartzea, haurren ongizatean eta garapen integralean eragina duten funtsezko trebetasun emozionalak sustatzeko.

Lan enpirikoak aztertuta, ikusten da gehienak Haur Hezkuntzako 2. zikloan zentratzen direla, hau da, 3-6 urte bitarteko adinetan. Zehazki, 7 lan aritu dira 2. zikloan (Armesto *et al.*, 2025; Artés *et al.*, 2024; Cepa *et al.*, 2017; Rodríguez & Martínez, 2002; Salas-Román *et al.*, 2018; Salas-Román & Alcaide-Risoto 2022; Salas-Román *et al.*, 2022). Bestalde, 1. zikloan, hau da, 0-3 urte tartean, zentratutako lan bakarra aurkitu da (Padilla & Valdés, 2019). Ez da lanik aurkitu bi zikloetan aldi berean aritu denik.

Lan hauek Espainiako hainbat lekutan egin dira, autonomia-erkidego ezberdinetan barreiatuta; hain zuzen ere, Asturias, Murtzia, Burgos, Madril, Valladolid eta Almeria. Laginaren tamainari dagokionez, aniztasun handia dago, lan txikiak 16 haur izan zituen (Artés *et al.*, 2024, Almerian egina) eta handienak 173 haur (Salas-Román & Alcaide-Risoto, 2022, Murtzian). Oro har, laginak txikiak edo tamaina ertainekoak izan dira, gehienetan 20 eta 80 haur bitartekoak.

Lan guztiek aipatzen dituzte oinarri teorikoak. Errepikatuenetako bat adimen emozionalaren definizio klasikoa da, Mayer eta Salovey (1995) eta Golemanen (1995) ekarpenetan oinarritua (Armesto *et al.*, 2025; Artés *et al.*, 2024; Cepa *et al.*, 2017; Salas-Román *et al.*, 2018; Salas-Román & Alcaide-Risoto, 2022). Beste oinarri teoriko errepikatu bat da Bisquerraren hezkuntza emozionalaren ikuspegia eta EMOTI programa (Salas-Román *et al.*, 2018, 2022). Gainera, Gardner-en adimen anitzen teoria eta neurozientziaren ekarpenak, Francisco Moraren lanak bereziki, aipatu dira ere hainbat lanetan (Salas-Román *et al.*, 2018, 2022). Oinarri osagarri gisa agertzen dira dramatizazioaren balioa (Armesto *et al.*, 2025) eta eskola-bizikidetzaren garrantzia (Salas-Román & Alcaide-Risoto, 2022).

## 1. taula. Aztertutako lanen eskema-taula.

| Lana                                | Lekua           | Lagina               | Zikloa (adina)          | Curric. | Jarduerak                                                            | Emaizak                                                 | Neur-keta | Egoki-tzapenak |
|-------------------------------------|-----------------|----------------------|-------------------------|---------|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------|----------------|
| Armesto <i>et al.</i> (2025)        | Asturias        | N = 82<br>2 eskola   | 2. zikloa<br>(4-5 urte) | ✓       | 12 saio<br>(Ipuinak, arte-eta gorputz-adieraz-penak...)              | ↑ Enpatia<br>↓ Gatazkak                                 | ✓         | ✓              |
| Artés <i>et al.</i> (2024)          | Almeria         | N = 16,<br>eskola 1  | 2. zikloa<br>(3-6 urte) | ✓       | 4 jarduera<br>(IDADIE programa)                                      | ↑ Enpatia<br>↓ Jarrera txarrak                          | ✓         | X              |
| Cepa <i>et al.</i> (2017)           | Burgos          | N = 22,<br>eskola 1  | 2. zikloa<br>(4-5 urte) | ✓       | 5 jarduera<br>(Emozioen dadioa, antzerki txikiak...)                 | —                                                       | ✓         | X              |
| Gil-Moreno & Rico-González (2023)   | —               | —                    | Haur Hezkuntza          | ✓       | Heziketa fisikoa eta adimen emozionala aztertzen dituen berrikuspena | Heziketa fisikoaren eragina adimen emozionalan aztertua | —         | —              |
| Rodríguez & Martínez (2022)         | Valladolid      | N = 1                | 2. zikloa (3 urte)      | ✓       | Pelutxe baten erabilera                                              | ↑ Harreman afektiboa<br>↓ Egokitzapen positiboa         | ✓         | X              |
| Salas-Román <i>et al.</i> (2018)    | Lorca (Murtzia) | N = 30,<br>eskola 1  | 2. zikloa<br>(3-6 urte) | ✓       | 30-45 minutuko saioak (Kontzientzia emozionala...)                   | ↑ Gaitasun sozio-emozionala<br>↓ Ikaskuntza-giro txarra | ✓         | ✓              |
| Salas-Román & Alcaide-Risoto (2022) | Lorca (Murtzia) | N = 173,<br>4 eskola | 2. zikloa (5 urte)      | ✓       | Ordu eta erdiko 27 jarduera (Autorregulazio emozionala, ipuinak...)  | ↑ Gaitasun sozioemozionala<br>↓ Portaera txarra         | ✓         | X              |
| Salas-Román <i>et al.</i> (2022)    | Murtzia         | N = 45,<br>eskola 1  | 2. zikloa<br>(3-6 urte) | ✓       | 4 arlotan banatutako jarduerak emozioak lantzeko                     | ↑ Gaitasun sozialak<br>↓ Portaera bortitzak             | ✓         | X              |
| Padilla & Valdés (2019)             | Madril          | N = 18,<br>eskola 1  | 1. zikloa<br>(2-3 urte) | ✓       | 6 jarduera (Emozioen kudeaketa, jolasak...)                          | ↑ Gaitasun sozioemozionala<br>↓ Portaera disruptiboak   | ✓         | ✓              |

Lan guztiek ere lotura egiten dute Haur Hezkuntzako curriculumarekin edo haren printzipioekin. Adibidez, Armesto *et al.* egileen (2025) lanak emozioen hezkuntza curriculumaren barruan integratzeko proposamena egiten du, diziplina anitzeko ikuspegitik. Salas-Román *et al.* egileek (2018, 2022) ere curriculum aipatzen dute haurren garapen osoa lantzeko tresna gisa, emozioen kontzientzia eta erregulazioa

barne hartuz. Halaber, Padilla eta Valdés (2019) egileen lanak curriculuma eta haren antolakuntza kontuan hartzen ditu, ildo metodologiko argiekin. Beste hainbat ikerketak ere (Artés *et al.*, 2024; Cepa *et al.*, 2017; Rodríguez & Martínez, 2002; Salas-Román & Alcaide-Risoto, 2022) curriculumaren ikuspegi inklusiboa edo helburu orokorrak aipatzen dituzte, hala nola gaitasun emozionalen garapena eta harreman afektiboak.

Lan guztiek deskribatzen dituzte erabilitako jarduerak, eta asko errepikatzen dira jarduera mota batzuk. Ipuinak, dramatizazioak eta egoera emozionalen antzezpenak hainbatetan agertzen dira (Armesto *et al.* 2025; Salas-Román & Alcaide-Risoto, 2022). Beste jarduera errepikatu batzuk dira arnasketa- eta erlaxazio-saioak (Armesto *et al.* 2025; Cepa *et al.*, 2017), talde-dinamika kooperatiboak (Armesto *et al.*, 2025; Artés *et al.*, 2024) eta jolasak (Padilla & Valdés, 2019; Salas-Román *et al.*, 2022). Jarduera hauek normalean egituratutako saioetan egiten dira, askotan astean behin eta ikasturte osoan. Jarduera berritzaile gisa, pelutxe baten erabilera agertzen da Rodríguez eta Martínez egileen (2022) lanean, eta multimedia-jolas interaktiboak Armesto *et al.* en (2025) lanean.

Ikerketa gehienek emaitzak neurtu dituzte, eta ohikoena da pretest eta posttest diseinua. Galdetegi bidezko neurketa da ohikoena, bai haurrei, bai familiei edo irakasleei egindakoa (Armesto *et al.*; 2025; Artés *et al.*, 2024; Padilla & Valdés, 2019; Salas-Román *et al.*, 2018, 2022). Ebaluazio-tresnak askotarikoak dira: PKBS-2, FEEL testa, e-Motion 1.0 (Armesto *et al.*, 2025), ITSEA eta ABAS-II (Padilla & Valdés, 2019), enpatia- eta elkarbizitza-galdetegiak (Salas-Román *et al.*, 2018). Beste tresna batzuk behaketa sistematikoa eta bideo-grabazioak izan dira (Artés *et al.*, 2024) edo kasu-azterketa baten bidez modu kualitatiboan neurtutako egokitzapena izan da aztergai (Rodríguez & Martínez, 2002). Bestalde, Cepa *et al.* (2017) egileen lanak ez ditu emaitzak neurtu.

Ikerketen emaitza nagusiek adimen emozionalaren gaitasunetan hobekuntza nabarmenak erakusten dituzte. Emaitza hauen arabera, programa hauen bidez haurrek enpatia garatu dute (Armesto *et al.* 2025, Artés *et al.*, 2024), emozioen identifikazioa hobetu dute (Salas-Román & Alcaide-Risoto, 2022; Salas-Román *et al.*, 2022) eta portaera bortitzak gutxitu dira (Padilla & Valdés, 2019; Salas-Román *et al.*, 2022). Era berean, hainbat lanek azpimarratzen dute bizikidetzako giroan hobetu dela (Salas-Román *et al.*, 2018; 2022).

Amaitzeko, ikerketa askok aipatzen dituzte egokitzapenak, bai metodologikoak bai partaideen beharretara egokitutakoak. Esate baterako, hainbat lanek talde heterogeneoen ezaugarriak kontuan hartzen dituzte, eta programa malguak proposatzen dituzte (Armesto *et al.*, 2025; Padilla & Valdés, 2019). Hizkuntza, kultura edo hezkuntza-behar bereziei lotutako egokitzapenak ere aplikatu izan dira (Padilla & Valdés, 2019; Salas-Román *et al.*, 2018). Hala ere, gainontzeko lanetan egokitzapenei buruzko informazioa urriagoa da edo esplizituki ez da jasotzen (Artés *et al.*, 2024; Cepa *et al.*, 2017; Morente *et al.*, 2022; Salas-Román & Risotto, 2022; Salas-Román *et al.*, 2022).

## 6. Ondorioak

Lehen aipatu den bezala, aztertutako lan gehienak Haur Hezkuntzako 2. zikloan (3-6 urte) zentratu dira, batez ere 4 eta 5 urteko haurrekin egindako esku-hartzeetan. Horrek erakusten du 1. zikloko (0-3 urte) haurren inguruko ikerketak ia ez direla ageri, eta horrek hutsune bat uzten du garapenaren lehen etapan esku-hartzeak garatzeko orduan. Mugatzat har daiteke arreta handiagorik ez ematea lehen haurtzaroari. Litekeena da horren arrazoietakoa bat izatea adin horretan ebaluazio-tresna egokien falta edo haur txikien garapen-erritmoaren aniztasuna, zeinak zailtzen duen interbentzioaren eraginkortasuna modu sistematikoan neurtzea. Halaber, 0-3 urte bitarteko adinean emozioen adierazpena eta ulermena oraindik goiztiarra denez, programa egituratuaren garapena zailagoa da (Denham *et al.*, 2012).

Lanek oro har oinarri teoriko sendoak dituzte, eta adimen emozionalaren kontzeptualizazio klasikoetan oinarritzen dira. Esate baterako, marko teorikoan aipatutako Golemanen (1995) eta Bar-onen (1997) ereduak. Hala ere, ikus daiteke lan batzuek erreferentzia klasikoak erabiltzen dituztela, baina ez dituzte beti egungo ikuspegi berriak txertatzen, hala nola diziplinarako ikuspegiak (neurozientziak, kulturarteko faktoreak...). Horrek ikerketa batzuk ikuspegi txikiarekin mugatu ditzake; izan ere, ikuspegi klasikoetan oinarritze hutsa ez da nahikoa gaur egungo haurrek bizi dituzten erronka sozial, kultural eta teknologikoei aurre egiteko; askotariko ikuspegiak behar dira errealtate konplexua modu integratuan ulertzeko (Bisquerra, 2009).

Aipatzekoa da orobat lan gehienek curriculumarekin koherentzia dutela; jarduera edo programa bat aplikatzen dutenean, askok azaltzen dute nola integratzen diren curriculum ofizialean (Artés *et al.*, 2024; Padilla & Valdés, 2019). Hala ere, lan batzuk (Salas-Román *et al.*, 2022) ez dira izan hain zehatzak curriculumeko helburuekin duten lotura azaltzerakoan, edo curriculum ezkutua lantzen dutela esaten dute, baina inolako ebaluazio sistematikorik gabe (Cepa *et al.*, 2017). Horrek ikuspegi praktikoa sendoa eskaintzen du, baina teoria-praktika arteko koherentzia ez da beti argia eta komenigarria litzateke modu zuzen batean zehaztea proposatzen dena zergatik egiten den edota zer-nolako konpetentziak lantzeko balioko duen, modu askoz ere argiago batean ikus dadin proposamenaren zentzua.

Jarduerari begira, planteatutako jarduerak askotarikoak eta dinamikoak dira, eta haurrei esperimendazioan, dramatizazioan, jolasean eta elkarreraginean oinarritutako ekintzak planteatu zaizkie (Armesto *et al.*, 2025). Hala ere, hainbat lanetan (Salas-Román & Risoto, 2022; Salas-Román *et al.*, 2022) ez da jardueren deskribapen metodologiko oso zehatzik eskaintzen, eta horrek zaildu egiten du beste testuinguru batzuetan erreplikatzeko edo ebaluatzea. Horrez gain, ikastetxeen eta irakasleen prestakuntza-maila aldakorra da, eta horrek jardueren aplikazioan eragina izan dezake.

Emaitzei erreparatuz, lanek jardueren eragina neurtzeko tresna desberdinak erabili dituzte, eta horien bidez emaitza positiboak lortu dituzte. Tresnen artean, aipagarria da PKBS-2 (Preschool and Kindergarten Behavior Scales) (Merrell, 2003),



Armesto *et al.* (2025) egileen lanean erabilitakoa. Hala ere, mugak ere badaude, lan horren egileek berek aipatu eta onartuta; muga horien artean aipatutakoenak hauek izan dira: lagin txikiak (Salas-Román *et al.*, 2018), kontrol-talderik erabili ez izana (Armesto *et al.*, 2025) edo ikerketa-epe laburra (Salas-Román *et al.*, 2018). Ondorioz, batzuetan lan horietan aurkeztutako emaitza positiboak zuhurtasun handiz interpretatu beharko lirateke eta lagin handiagoekin, denbora-tarte luzeagoz edota modu esperimentalean neurtuz talde esperimentalaren eta kontrol-taldearen arteko desberdintasunak aztertuz errepikatu, baieztatzeko ea baldintza horietan emaitza positiboak mantentzen diren.

Horren harira, lan guztietan nabarmena da adimen emozionalarekin lotutako aldagaietan hobekuntza esanguratsuak lortu direla, baina lan batzuetan ez da zehazten zer neurketa-tresna erabili izan den (Cepa *et al.*, 2017) edo datuen azterketa estatistikorik ez da ageri (Rodríguez & Martínez, 2002). Beste batzuetan, hobekuntzak nabarmenak izan badira ere, ez da frogatu hobekuntza hori epe luzera mantentzen denik (Padilla & Valdés, 2019).

Azkenik, programa askok erakusten dute malgutasuna eta egokitze gaitasuna, testuinguruaren, ikasleen ezaugarrien, edo familien parte-hartzearen arabera (Padilla & Valdés, 2019). Beste batzuek, berriz, ez dute zehazten egokitzapen zehatzik egin den (Salas-Román & Risotto, 2022; Salas-Román *et al.*, 2022). Horregatik ezin dugu jakin benetan programa horiek egokiak diren edo ez hezkuntza-testuinguru ezberdinetarako. Horrez gain, zenbait lanek aitortzen dute egokitzapen hauek ez direla sistematikoki ebaluatu (Salas-Román *et al.*, 2018), eta hori ikerketa-ildo indartsu bat izan liteke etorkizunean.

Egindako lanaren emaitzak eta azterketak kontuan hartuta, esan daiteke hasieran planteatutako helburu orokorra lortu dela. Aztertutako lanek aniztasun handia erakusten dute bai esku-hartze metodologikoetan, bai oinarri teorikoetan, eta lortutako emaitzetan. Lanek erakusten dute adimen emozionalak nolabaiteko presentzia duela Haur Hezkuntzako praktika pedagogikoan, eta dimentsio emozionala lantzeko programak sortzen ari direla.

Hasieran planteatutako galderei dagokienez, ondorio nagusia da adimen emozionalaren lanketa egiten dela Haur Hezkuntzako geletan, baina ez beti modu egituratuan. Irakasleek gaiaren garrantziaz kontzientzia badute ere, ez dira beti programa egituratuak erabiltzen, eta askotan haien aplikazioa irakaslearen ekimen pertsonalaren eta prestakuntzaren arabera da. Hala ere, aztertutako programen artean ikus daiteke ikuspegi pedagogiko planifikatuak aplikatzen ari direla, emaitza positiboak erakutsiz.

Horrenbestez, galderari erantzunez, adimen emozionala Haur Hezkuntzan lantzen ari da, eta badaude egituratutako programak, baina oraindik erronka nagusiak daude haien sistematizazio, egokitzapen eta ebaluazioan. Mugatzat har daitezke lagin txikiak, ebaluazio-epe laburrak eta baliabideen desoreka, baina joera positiboa da eta aurrerapauso esanguratsuak eman dira azken urteetan.



Lan honek hainbat ekarpen interesgarri egiten baditu ere, bada muga esanguratsu bat aintzat hartu beharrekoa: erabili diren iturriak testu akademiko edo zientifikoetara mugatu dira, eta horrelako lanetan argitaratzen ez diren baina aurrera eramanez ahal izan diren beste hainbat praktikaren berri gutxi jaso da (esate baterako, irakasleen ekimen propioak). Hala ere, muga hori ez da oztopo izan lan honek ekarpen baliotsuak egiteko. Adimen emozionalaren inguruan dauden programa eta esku-hartzeen egiturari eta aplikazioari buruzko ikuspegi zabal eta sistematikoa eskaini du. Lan honek aukera eman du adimen emozionalari buruzko baliabide metodologikoen eta pedagogikoen berri jasotzeko eta, hau guztia lortzeko, modu sistematiko batean eta gutxieneko baldintza zientifikoak betetzen zituzten lanekin soilik egin ahal zen berrikuspena.

Etorkizunera begira, lan honek oinarri sendo bat eskaintzen du ikerketa berriei bide emateko; beste testuinguru geografikoen azterketa, programen ebaluazio luzeagoak, eta irakasleen prestakuntza-beharren ikerketa izan litezke hurrengo urratsak. Beraz, bere mugak izan arren, lan honek hezkuntza emozionalaren egituratzean lagun dezake eta Haur Hezkuntzako adimen emozionalaren lanketa hobeto ulertzeko tresna baliagarria izan daiteke.

## 7. Erreferentzia bibliografikoak

- 75/2023 DEKRETUA, maiatzaren 30ekoa, Haur Hezkuntzaren curriculum zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa.
- Acosta, S.F. (2023). Competencias emocionales de los docentes y su relación con la educación emocional de los estudiantes. *Dialogus Revista Científica*, (12), 53-71. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i12.1192>
- Armesto, M., Neira-Piñero, M.R., Pasarín-Lavín, T., & Rodríguez, C. (2025). A drama-based intervention to improve emotional intelligence in early childhood education. *European Journal of Psychology of Education*, 40(13), 535-553. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00906-6>
- Artés, G., Rodríguez, F.J., & Quirantes, G. (2024). Impacto del uso del programa computarizado IDADIE en el desarrollo de habilidades de reconocimiento emocional en niños de 3 años. *Linguagem e Tecnologia*, 17, e51362. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.51362>
- Aucouturier, B. (2012). La cólera infantil: un maremoto emocional. *Cuadernos de Pedagogía*, 423, 76-80.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ – i): Technical Manual*. Multi – Health Systems.
- Cepa, A., Heras, D., & Fernández-Hawrylak, M. (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Aula Abierta*, 46(1), 73-82. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.73-82>
- Denham, S.A., Hamada, H., Way, E., Mincic, M., Zinsler, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition and Emotion*, 26(4), 667-679. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.602049>
- Fernández-Berrocal, P. (2023). *Inteligencia emocional. Aprender a gestionar las emociones*. Shackleton.
- Gallego-Gil, D.J. & Gallego-Alarcón, M.J. (2006). *Educación de la inteligencia emocional en el aula*. PPC.

- Gil-Moreno, J., & Rico-González, M. (2023). The effects of physical education on preschoolers' emotional intelligence: A systematic review. *Sustainability*, 15(13), 10632. <https://doi.org/10.3390/su151310632>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2010eko martxoaren 8a). *Liderando con inteligencia emocional*. [Hitzaldia]. Santo Domingo, República Dominicana.
- González-Ramírez, J.F. (2007). *Inteligencia emocional (la manera de manejar las emociones)*. Dastin.
- Gutiérrez, J.R., Flores, R.A., Flores, R., & Huayta, Y.J. (2021). Inteligencia emocional adolescente: una revisión sistemática. *Educare et Comunicare*, 9(1), 59-66. <https://doi.org/10.35383/educare.v9i1.576>
- Henao López, G.C., & García Vesga, M.C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 7(2), 785-802.
- López-Pereyra, M., Armenta-Hurtarte, C., Gómez, M.P., & Puerto, O. (2021). El bienestar emocional en las niñas y los niños. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(2), 53-70. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.2.14>
- Martín-García, M.I., & García-Perales, R. (2024). La inteligencia emocional en la educación española. Evolución y nuevas necesidades. In J.L. Fuentes, C. Fernández-Salinerio & J. Ahedo (koord.), *Avances sobre la pedagogía actual. Propuestas de educación cívica y educación del carácter* (253-267. or.). Dykinson.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197-208. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80058-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80058-7)
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (argtz.), *Handbook of intelligence* (396-420. or). Cambridge University Press.
- Merrell, K.W. (2003). *Preschool and kindergarten behavior scales, second edition: Spanish language version*. Austin, TX: PRO-ED.
- Mestre, J.M., & Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Pirámide.
- Moher et al., (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Olhaverby, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358-366. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.06.002>
- Ozamiz, N., Jiménez, E., & Picaza, M. (2019). Grupos de ocio para adolescentes: educando las habilidades sociales para la promoción de la salud mental positiva. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 73, 97-116.
- Padilla, G.S., & Valdés, L.C. (2019). *Incidencia de la inteligencia emocional como habilidad para la convivencia escolar* [Trabajo de Posgrado]. Universidad de la Costa.
- Rodríguez, C., & Martínez, L. (2022). El contacto corporal como facilitador de la adaptación al aula de Educación Infantil: un estudio de caso. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 45, 514-523. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91581>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bar-On & J. D.A. Parker, *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (68-91. or.).

Jossey-Bass/Wiley.

- Sala, J., & Abarca, M. (2009). La educación emocional en el currículum. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 13(1), 209-232. <https://doi.org/10.14201/2937>
- Salas-Román, N., Alcaide Risoto, M., & Hurtado Marín, A. (2018). Programas de intervención en inteligencia emocional para educación infantil. *Journal of Learning Styles*, 11(22), 137-165. <https://doi.org/10.55777/rea.v11i22.1083>
- Salas-Román, N., & Alcaide-Risoto, M. (2022). School coexistence and social-emotional competencies in pupils of early childhood education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(58), 591-612.
- Salas-Román, N., Alcaide Risoto, M., & Moraleda Ruano, Á. (2022). Desarrollo de habilidades socio-emocionales en el alumnado de educación infantil. *Prisma Social*, 37, 82-98. <https://orcid.org/0000-0002-0670-3271>
- San Martín, R.C., & Tapia, S.R. (2023). La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 7(3), 1398-1413. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6285](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6285)
- Trentacosta, C.J., & Fine, S.E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19(1), 1-29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>
- Urbina, A. (2020). Young Children's Mental Health: Impact of Social Isolation During The COVID-19 Lockdown and Effective Strategies. *PsyArXiv Preprints*, 1-12. <https://doi.org/10.31234/osf.io/g549x>
- Zambrano, Y.A., & Lazo, M.V. (2023). El desarrollo de la inteligencia emocional para afrontar problemas psicosociales en niños preescolares. *Polo del Conocimiento, Revista Científico-Profesional*, 8(1), 602-631.

