

UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

- TESINA DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA -

INTELIGENCIA EMOCIONAL

**UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN NIÑOS DESDE UN
MODELO DE HABILIDADES COGNITIVAS**

TESISTA: KAREN CASTILLO

DIRECTORA: DRA. CAROLINA GRECO

MENDOZA

2012

HOJA DE EVALUACIÓN

TRIBUNAL

Presidente:

Vocal:

Vocal:

Profesora invitada: Dra. Carolina Greco.

NOTA

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis representa la culminación de una importante etapa vivida. Quisiera agradecer a todos los que han estado presentes de una u otra forma a lo largo de este recorrido...

A mis padres y a toda mi familia por su apoyo, ayuda y confianza durante estos años.

A Gabriela, Jessica y Berenice por transitar juntas este camino y mucho más, y al resto de los amigos que hice durante estos años por la compañía y todos los momentos compartidos.

A Nicolás por haber hecho más hermosa esta última parte.

A la Dra. Carolina Greco por su tiempo, su paciencia, su generosidad y sus conocimientos.

A los directivos y docentes de la escuela en la cual se realizó este trabajo por su predisposición y amabilidad y a los niños que participaron por su cariño y apertura.

RESUMEN

En el marco de las líneas actuales de investigación sobre la naturaleza y relación emoción-cognición, se propuso explorar la Inteligencia Emocional (IE) en la infancia.

En este trabajo se definió IE como el conjunto de habilidades cognitivas que permiten percibir e identificar las emociones, utilizarlas para facilitar el pensamiento, comprenderlas y regularlas óptimamente (Mayer y Salovey, 1997).

El objetivo del trabajo fue describir las características de las habilidades cognitivas de la IE en una muestra intencional no probabilística de 30 niños de 4°, 5° y 6° grado de una escuela primaria estatal rural de la provincia de Mendoza.

Se trabajó con un diseño no experimental transeccional de tipo exploratorio – descriptivo y se utilizó como técnica una entrevista semi-estructurada creada ad hoc basada en el modelo de Mayer y Salovey (1997). Dicha entrevista indagó las habilidades de reconocimiento y claves de identificación, facilitación, comprensión y estrategias de regulación emocional.

Se observó que todos los niños pudieron identificar las emociones propuestas (enojo interpersonal y alegría en la propia persona) reconociendo con mayor facilidad las claves corporales y conductuales; en Facilitación hicieron referencia a la redireccionalización y priorización del pensamiento en los estados positivos; en Comprensión pudieron identificar las causas de los estados emocionales en situaciones intra e interpersonales; y en Regulación hubo mayor uso de estrategias activas y sociales para la autorregulación de la alegría así como también para la regulación interpersonal del enojo.

La presente investigación intentó contribuir con datos empíricos al conocimiento de la IE en niños reflexionando sobre su importancia para el desarrollo y bienestar infantil.

Palabras clave: Inteligencia Emocional; Infancia intermedia; Emociones.

ABSTRACT

In the framework of the current lines of research on the nature and relationship emotion-cognition, was proposed to explore the emotional intelligence (EI) in childhood.

In this work, IE was defined as the set of cognitive skills that allow perceive and identify emotions, use them to facilitate thinking, understand them and regulate them optimally (Mayer and Salovey, 1997).

The purpose was to describe the characteristics of the cognitive skills of EI in a non-probabilistic intentional sample composed of 30 children of 4 °, 5 ° and 6 ° degree of a rural elementary school in the province of Mendoza.

It was worked with a descriptive - exploratory design, transversal and it was used as a technique a semistructured interview, created ad hoc, based on Mayer and Salovey's model (1997). The interview inquired about recognition skills and keys to identification, facilitation, understanding and emotional regulation strategies.

The results indicated that all the children were able to identify proposed emotions (interpersonal anger and hapiness in the own person) recognizing more easily corporal and behavioural keys; in Facilitation they referred to the redirect and prioritization of thoughts in positive states; in Understanding they could identify the causes of emotional states in any situation; and in Management they referred active and social strategies for the self-regulation of the hapiness and for interpersonal regulating of the anger.

This research sought to contribute with empirical data to the knowledge of the EI in children reflecting on its importance for the development and child welfare.

Key words: Emotional Intelligence; Intermediate childhood; Emotions.

ÍNDICE

TÍTULO	2
HOJA DE EVALUACIÓN	3
AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	5
ABSTRACT	6
ÍNDICE	7
INTRODUCCIÓN	10
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	12
CAPÍTULO I: LAS EMOCIONES	13
I.1. INTRODUCCIÓN	14
I.2. EL CONCEPTO DE “EMOCIÓN”	14
I.3. EL PROCESO EMOCIONAL	16
I.4. ELEMENTOS CENTRALES DE LAS EMOCIONES	19
I.4.1. VALORACIÓN	20
I.4.1.a. Concepto	20
I.4.1.b. Variables moduladoras	20
I.4.1.c. Valoración Primaria y Valoración Secundaria	21
I.4.1.d. Valoración e Inteligencia Emocional	23
I.4.2. SIGNIFICADO RELACIONAL	23
I.4.3. MANEJO	24
I.5. RELACIÓN ENTRE EMOCIÓN Y COGNICIÓN	25
I.6. FUNCIONES DE LAS EMOCIONES	26
I.6.1. FUNCIONES INTRAPERSONALES	26
I.6.1.a. Control de la homeostasis	26
I.6.1.b. Regulación de la conducta	27
I.6.1.c. Aumento de la motivación	27
I.6.2. FUNCIONES INTERPERSONALES	27
I.6.2.a. Comunicación de estados internos	27
I.6.2.b. Exploración del medio	28
I.6.3. FUNCIONES ESPECÍFICAS DE CADA EMOCIÓN	28
I.7. NEUROANATOMÍA DE LAS EMOCIONES	29
I.7.1. TÁLAMO	29
I.7.2. HIPOTÁLAMO	30
I.7.3. HIPOCAMPO	31
I.7.4. AMÍGDALA	31
I.7.5. CORTEZA CINGULADA ANTERIOR	32
I.7.6. CORTEZA PREFRONTAL	33
I.8. EMOCIONES POSITIVAS Y EMOCIONES NEGATIVAS	35
I.8.1. EMOCIONES POSITIVAS	36
I.8.1.a. La alegría como principal emoción positiva	39
I.8.2. EMOCIONES NEGATIVAS	41
I.8.2.a. La ira como emoción negativa	41
I.9. SÍNTESIS	44
CAPÍTULO II: DESARROLLO EMOCIONAL EN LA INFANCIA INTERMEDIA	45
II.1. INTRODUCCIÓN	46
II.2. ORGANIZACIÓN DEL DESARROLLO Y SURGIMIENTO DE LAS EMOCIONES	46
II.3. LA INFANCIA INTERMEDIA	47
II.4. EXPRESIÓN EMOCIONAL EN LA INFANCIA INTERMEDIA	48

II.4.1. EXPRESIÓN DE LA ALEGRÍA	49
II.4.1.a. La risa espontánea	49
II.4.1.b. La risa en la infancia	50
II.4.1.c. Otras manifestaciones de alegría	51
II.4.2. EXPRESIÓN DEL ENOJO	51
II.4.2.a. Aparición del enojo	51
II.4.2.b. Expresión y supresión del enojo	52
II.4.2.c. Expresión facial y corporal del enojo	53
II.5. RECONOCIMIENTO DE LAS EMOCIONES EN LA INFANCIA INTERMEDIA	53
II.5.1. EL RECONOCIMIENTO EMOCIONAL COMO UNA HABILIDAD UNIVERSAL	53
II.5.2. FACTORES INFLUYENTES	54
II.5.3. DESARROLLO DEL RECONOCIMIENTO EMOCIONAL EN LA INFANCIA	55
II.5.4. IMPORTANCIA DEL RECONOCIMIENTO EMOCIONAL PARA LA INTERACCIÓN	56
II.6. COMPRENSIÓN EMOCIONAL EN LA INFANCIA INTERMEDIA	56
II.6.1. COMPRENSIÓN DE LAS CAUSAS Y CONSECUENCIAS DE LAS EMOCIONES	56
II.6.2. DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN EMOCIONAL EN LA INFANCIA	57
II.6.2.a. Componentes de la comprensión emocional	57
II.6.2.b. Comprensión de las creencias como causas de las emociones	58
II.6.2.c. Información pasada, valores e idiosincrasia	59
II.6.2.d. Emociones simultáneas	59
II.6.2.e. Empatía	60
II.7. AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL	61
II.7.1. DEFINICIONES DE AUTORREGULACIÓN	61
II.7.2. PUNTUALIZACIONES RESPECTO A LA AUTORREGULACIÓN	62
II.7.2.a. Áreas de autorregulación	62
II.7.2.b. Control y adaptación	62
II.7.3. DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN	63
II.7.3.a. Los niños preescolares	64
II.7.3.b. Los niños escolares: la infancia intermedia	65
II.7.4. IMPORTANCIA DE LA AUTORREGULACIÓN EN LA INFANCIA	66
II.8. SÍNTESIS	67
CAPÍTULO III: INTELIGENCIA EMOCIONAL	68
III.1. INTRODUCCIÓN	69
III.2. ORIGEN Y ALCANCE DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	70
III.3. DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: LOS DISTINTOS MODELOS	70
III.3.1. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO RASGO O MIXTOS	71
III.3.1.a. Modelo de Inteligencia Emocional-Social de Reuven Bar-On	71
III.3.1.b. Modelo de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman	73
III.3.2. MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO HABILIDAD COGNITIVA	74
III.3.2.a. Percepción, valoración y expresión de la emoción	76
III.3.2.b. Facilitación emocional al pensamiento	77
III.3.2.c. Comprender y analizar las emociones	78
III.3.2.d. Regulación reflexiva de las emociones	79
III.4. MEDIDAS DE EVALUACIÓN ACTUALES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	81
III.4.1. MEDIDAS DE AUTOINFORME	81
III.4.1.a. La TMMS-48 y la TMMS-24	82
III.4.2. MEDIDAS DE HABILIDAD	83
III.4.2.a. El MSCEIT	83
III.5. APLICACIONES Y LÍNEAS ACTUALES DE INVESTIGACIÓN	84
III.5.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SALUD	84
III.5.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN	85
III.5.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y TRABAJO	87

III.6. INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA INFANCIA	87
III.7. SÍNTESIS	89
SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO	90
CAPÍTULO IV: ASPECTOS METODOLÓGICOS	91
IV.1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	92
IV.1.1. GENERAL	92
IV.1.2. ESPECÍFICOS	92
IV.2. DISEÑO	92
IV.2.2. TIPO DE ESTUDIO	92
IV.3. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	93
IV.4. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	93
IV.5. PROCEDIMIENTO	96
IV.5.1. ANÁLISIS DE DATOS	97
TERCERA PARTE: RESULTADOS	105
CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	106
V.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	107
V.1.1. PARTE I: ÁREA INTERPERSONAL – EMOCIÓN DE ENOJO	107
V.1.1.a. Formas de identificación interpersonal del enojo	107
V.1.1.b. Emociones identificadas en situaciones interpersonales de enojo	108
V.1.1.c. Comprensión interpersonal del enojo	109
V.1.1.d. Claves utilizadas para el reconocimiento interpersonal del enojo	110
V.1.1.e. Regulación interpersonal del enojo	111
V.1.2. PARTE II: ÁREA INTRAPERSONAL – EMOCIÓN DE ALEGRÍA	112
V.1.2.a. Situaciones generadoras de alegría en la propia persona	112
V.1.2.b. Identificación cognitiva de la alegría en la propia persona	113
V.1.2.c. Identificación corporal de la alegría en la propia persona	114
V.1.2.d. Identificación conductual de la alegría en la propia persona	115
V.1.2.e. Facilitación de la emoción de alegría	116
V.1.2.f. Estrategias de autorregulación de la alegría	116
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	117
VI.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	118
VI.1.1. PERCEPCIÓN DE LA EMOCIÓN	118
VI.1.1.a. Claves de identificación	119
VI.1.2. FACILITACIÓN EMOCIONAL AL PENSAMIENTO	122
VI.1.3. COMPRENSIÓN DE LAS EMOCIONES	122
VI.1.4. REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES	123
VI.1.5. ESTADO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA MUESTRA DESCRIPTA	125
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES	127
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130

INTRODUCCIÓN

En los paradigmas tradicionales, la inteligencia académica era reconocida como un buen predictor de éxito en las distintas áreas de la vida. Los seres humanos se consideraban racionales por excelencia y las emociones fueron vistas en este contexto como fenómenos periféricos.

Sin embargo, en la década de los '90, se comenzó a observar que existía un grupo de habilidades y características sociales y emocionales que podían explicar por qué no siempre el éxito que una persona puede alcanzar en su vida se corresponde con un coeficiente intelectual elevado (Bermúdez y Teva Álvarez, 2003).

Esta nueva mirada, junto al creciente desarrollo de las neurociencias y las nuevas tecnologías de scanner cerebral, dieron lugar a un crecimiento sin precedentes en el estudio de las emociones y sus relaciones íntimas y estrechas con el pensamiento.

Dentro de este contexto, surgió el concepto de Inteligencia Emocional (IE). Si bien Goleman popularizó la temática, los primeros en mencionarla y trabajar desde un marco científico fueron Peter Salovey y John Mayer en 1990 (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). Estos autores postularon un modelo de IE en el que esta es considerada como un conjunto de habilidades para el uso adaptativo de las emociones divididas en cuatro dominios de aptitudes. La IE se define así como *“la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual”* (Mayer y Salovey, 1997, pág. 30). Como puede observarse, el énfasis se encuentra puesto en el procesamiento de las emociones y el conocimiento y utilidad de la información relacionada con ellas.

Pese a los años que lleva la investigación en relación a este concepto, los conocimientos acerca de la IE en las poblaciones infantiles son escasos. A esto se suma la ausencia de un instrumento validado para medir las habilidades mencionadas en niños. Aún así, existe un interés creciente por ahondar en su conocimiento en niños escolares debido a la relación que se ha observado entre ésta y diversas variables del desarrollo infantil, tales como el desarrollo moral, las relaciones interpersonales, el ajuste psicológico, la adaptación psicosocial y el rendimiento escolar. La exploración de esta temática aporta información útil para la creación de programas de intervención y estimulación de la IE tendientes a lograr mayores niveles de bienestar psicológico y social en los niños.

Dada la actualidad de esta temática y la importancia que ha adquirido en los últimos años surge como inquietud para esta investigación explorar cómo se presenta la IE en los niños. De esta forma, el interés del presente trabajo de tesina reside en describir las características de las habilidades cognitivas mencionadas en un grupo de escolares de 4°, 5° y 6° grado de una escuela primaria estatal de ámbito rural perteneciente al departamento de Lavalle de la provincia de Mendoza. Se evaluaron en el ámbito escolar 30 niños entre 9 y 13 años mediante una entrevista semi-estructurada creada ad hoc para la investigación en la cual se indagaban cada una de las cuatro habilidades del modelo de Mayer y Salovey señalado.

Fueron seleccionados niños de dichas edades dado que se considera que a partir de los nueve años ya se ha adquirido una mayor destreza en el reconocimiento y expresión de las emociones, así como mayor capacidad metacognitiva para razonar y dialogar acerca de los procesos emocionales que en edades anteriores.

Se espera de esta manera profundizar la comprensión sobre la forma en que un grupo de niños en la infancia intermedia experimentan, conocen y utilizan sus emociones, teniendo en cuenta que la IE implica habilidades que conllevan a mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, mayor cantidad y calidad de relaciones sociales, menos comportamientos disruptivos o agresivos y mejores rendimientos escolares y laborales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Limonero y cols. 2009; Shapiro, 1997).

El presente trabajo ha sido organizado de la siguiente manera:

La Primera Parte trata sobre el Marco Teórico de la temática. En el Capítulo I se desarrollan las principales consideraciones en torno a las emociones. El Capítulo II abarca los conocimientos actuales sobre las emociones en la infancia intermedia. Finalmente, el Capítulo III realiza un recorrido por los aspectos principales de la Inteligencia Emocional.

La Segunda Parte consiste en los Aspectos Metodológicos de la investigación, en la que se describen los objetivos, el diseño, la muestra, el instrumento y el procedimiento y análisis de datos.

La Tercera Parte consiste en la Presentación de Resultados y su correspondiente Discusión.

Por último, se incluyen las Conclusiones en función del análisis de los resultados obtenidos y los aportes y apreciaciones personales respecto a la investigación realizada.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

- LAS EMOCIONES -

I.1. INTRODUCCIÓN

El estudio de las emociones ha ido adquiriendo una importancia cada vez mayor dentro de las ciencias humanas.

A lo largo de las últimas tres décadas se ha producido un incremento en el análisis y la profundización del proceso emocional generando una amplia variedad de ideas y propuestas acerca de su naturaleza, siendo muchas de estas contrapuestas (Palmero, Guerrero, Gómez y Carpi, 2006).

Debido a esto, se hace necesario explicitar las teorías y concepciones desde las cuales se lleva a cabo el presente trabajo.

I.2. EL CONCEPTO DE “EMOCIÓN”

Lazarus, Opton y Averill (1969) realizaron una primera evaluación de aquellas teorías que consideran la emoción como motivación y postularon una nueva visión, reconociéndola como una respuesta adaptativa del sujeto al medio.

La emoción conceptualizada como mera motivación fue una premisa defendida inicialmente por John Watson. Para este autor, las emociones conforman reacciones corporales frente a ciertos estímulos que han sido condicionados para provocar dicha respuesta y en las cuales la experiencia consciente no es un componente esencial. De esta forma, la emoción se plantea como indisoluble de la motivación, ya que toda situación que estimule una conducta específica genera un determinado cambio corporal, es decir, un estado emocional. La conducta precede a la emoción y las cogniciones no juegan un papel relevante en este proceso determinado por reflejos condicionados (Tortosa Gil y Mayor Martínez, 1992).

Frente a esto, como se mencionó anteriormente, son Lazarus y cols. (1969) los primeros que observan en las emociones una respuesta adaptativa, compleja y organizada en patrones. Para estos autores, toda respuesta emocional se fundamenta en un proceso cognitivo por medio del cual se evalúan los estímulos a partir de la significación personal, siendo cualquier tipo de reacción el producto de distinciones cognitivas sobre la amenaza o no-amenaza de la situación.

De esta forma, cuando mediante estas evaluaciones se considera que los eventos son “benignos” o de no-amenaza, pueden aparecer tres consecuencias:

1. El sujeto enfrenta la situación de manera automática, sin emociones activadas, dada la convicción de control sobre la misma.

2. El sujeto realiza una reevaluación del estímulo como amenazante.
3. El sujeto experimenta una emoción positiva dado que domina la situación de exigencia, siente seguridad, identidad o pertenencia a ella.

Por su parte, las evaluaciones en las que el estímulo es considerado amenazante tienen dos consecuencias centrales en función de la respuesta emocional que originen:

1. El sujeto realiza acciones directas para remover la amenaza: atacar, huir, evitar.
2. Si el sujeto se ve imposibilitado de las acciones directas mencionadas, puede llevar a cabo una reevaluación benigna que le permita considerar la situación como menos amenazante de lo que creía o no amenazante, reasegurándose en ella.

Lo central de este planteo es que existe un proceso primario de evaluación a partir del cual se determina la amenaza o no-amenaza de los eventos. A partir de allí, tanto si la situación es considerada peligrosa desde el inicio o como si lo es después de una reevaluación, se lleva a cabo un segundo proceso, llamado evaluación secundaria, en el que se trata de determinar la mejor manera de enfrentar ese peligro. Esto activaría emociones de tipo “negativo” como ira, miedo, tristeza.

Si, en cambio, los acontecimientos son evaluados como no amenazantes (ya sea desde el inicio o como producto de una reevaluación benigna) se activan emociones “positivas”, como alegría o amor, o directamente no se manifiestan emociones y el sujeto procede de manera automática en sus actividades.

De esta forma, considerar las emociones como respuesta adaptativa plantea una noción más amplia para comprender estos fenómenos. No niega la posibilidad de que funcionen como puros agentes motivadores, pero aclara que cuando esto ocurre es de manera secundaria y como consecuencia de la búsqueda de restablecimiento de equilibrio, lo cual es su papel principal, ya que *“cada emoción nos dice algo diferente sobre el modo en que una persona ha valorado lo que sucede en una transacción adaptativa y el modo en que lo maneja dicha persona”* (Lazarus, 2000, pag. 46).

Asimismo, Lazarus (2000) ha puesto de relieve que no sólo se valoran las características del estímulo sino el suceso en su contexto total, atendiendo al significado otorgado por el sujeto a lo que está sucediendo y sobre lo que puede hacerse para mantener el propio bienestar, como luego se explicará.

Con algunas aclaraciones y precisiones, es este segundo modelo el que se tendrá en cuenta durante el desarrollo del presente trabajo. Entonces, a partir de estos lineamientos, se considera a las emociones como:

Procesos episódicos que, elicitados por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa, que ha sido evaluada y valorada como potencialmente capaz de producir un desequilibrio en el organismo, dan lugar a una serie de cambios o respuestas en los planos subjetivo, cognitivo, fisiológico y motor expresivo; cambios que están íntimamente relacionados con el

mantenimiento del equilibrio, esto es: con la adaptación de un organismo a las condiciones específicas del medio ambiente (Palmero y cols., 2006).

I.3. EL PROCESO EMOCIONAL

Como consta en su propia definición, las emociones son procesos. Éstos poseen características netamente adaptativas que permiten poner en marcha ciertos programas de acción a fin de dar respuestas rápidas y precisas a las situaciones que el organismo enfrenta (Fernández-Abascal y Palmero, 1999).

Siguiendo a Palmero y Mestre Navas (2004) se considera al proceso emocional compuesto de ocho etapas que se describen a continuación brevemente:

1. Ocurrencia o aparición del estímulo:

El estímulo puede revestir diversas características que van a permitir desencadenar el proceso emocional: puede ser interno o externo, presente o recordado, real o alucinado, conciente o no conciente, con capacidad elicitoria innata o aprendida por la experiencia, etc.

La aparición de estos estímulos es condición necesaria e imprescindible para la generación de una respuesta emocional, pero, como ya se ha mencionado, no es suficiente.

2. Percepción del estímulo:

Esta etapa supone que, además de existir un determinado estímulo, exista cierta disponibilidad para receptorlo en el sujeto. Como se verá posteriormente, esta percepción no necesariamente suele ser conciente y se encuentra estrechamente unida con los procesos de evaluación primaria.

3. Evaluación y valoración:

Este es un primer filtro dentro del proceso de reacción emocional. Implica una evaluación de la situación en función de las características afectivas y una valoración de los eventos en función de su significación.

El filtro afectivo evalúa la condición de novedad del estímulo y el agrado intrínseco del mismo, mientras que el filtro de significado realiza la valoración de la significación del evento (si es pertinente a metas del sujeto, si es consistente con los planes de acción esperados o si es obstructivo para alcanzar estas metas), la capacidad de afrontamiento (en función del grado de control de la situación que se experimente, la capacidad para cambiar o evitar las consecuencias y el potencial para el ajuste al resultado final) y las normas culturales e internas y las expectativas sociales y propias que determinan dicho evento (Scherer, 1990, citado en Fernández-Abascal y Palmero, 1999).

Se podría pensar que en esta etapa es donde se desarrolla la evaluación primaria planteada por Lazarus y cols. que se mencionó inicialmente y posiblemente la reevaluación secundaria, con todas las variantes posibles.

Es necesario repetir que estas evaluaciones no son necesariamente concientes. Más bien, la primera de ellas suele ser ajena a la conciencia dado que se realiza en los centros subcorticales que actúan de forma “automática” como respuesta a la necesidad de supervivencia del sujeto frente a un estímulo potencialmente peligroso (Ramos, Piqueras, Martínez y Oblitas, 2009). Es decir, la evaluación primaria, cuya función es determinar la cualidad de amenaza – no amenaza de un acontecimiento, permite reaccionar defensivamente cuando lo considera un posible desestabilizador, focalizar la atención en él cuando lo considera de interés positivo para el sujeto, o pasarlo por alto cuando lo valora como no significativo.

Luego de cualquiera de las opciones mencionadas tiene lugar un proceso de reevaluación o evaluación secundaria el cual suele ser conciente ya que se realiza en las áreas cerebrales superiores en donde la integración de información es mayor, esto permite una mejor valoración de la situación y la puesta en marcha de conductas intencionales. Así, esta reevaluación permite buscar mayores datos sobre los acontecimientos, encontrar las connotaciones situacionales implícitas, interpretar las repercusiones del estímulo sobre el bienestar propio, considerar las posibilidades de solución o mantenimiento del evento, etc. (Palmero y Mestre Navas, 2004).

Se podría suponer que esta segunda evaluación acompaña a todo el resto del proceso emocional. Es decir, no se realiza necesariamente aquí y de una vez hasta el final de la secuencia, sino que puede llevarse a cabo luego de la respuesta fisiológica e incluso después de la respuesta emocional, o durante estos acontecimientos mismos, dependiendo de las cualidades del estímulo y ciertas características propias de los sujetos (como por ejemplo, las actitudes y sesgos cognitivos particulares a la hora de valorar los estímulos) (Fernández-Abascal y Palmero, 1999).

Estos aspectos serán ampliados posteriormente con mayor detalle dada la importancia que revisten en la teoría de las emociones y las implicancias que conllevan respecto a la Inteligencia Emocional.

4. Experiencia emocional:

Esta etapa supone la toma de conciencia de la ocurrencia del proceso emocional descrito hasta el momento. Como se verá posteriormente, alude a los sentimientos que produce la respuesta emocional, siendo la principal temática el placer o displacer que se produce a partir de la situación.

Esta captación conciente de los acontecimientos externos e internos permite al sujeto poner un rótulo a la emoción. Para Palmero y Mestre Navas (2004), es un requisito esencial previo la evaluación conciente para que se experimente este sentimiento, sin embargo no establecen si la valoración debe ser en relación a la situación completa o sólo basta la toma de conciencia del estado interno de insatisfacción o satisfacción interno. Por el contrario, otros autores establecen que no es necesario un procesamiento conciente de la información para que esta experiencia emocional tenga lugar, razón por la cual muchas veces los sujetos no

entienden qué les sucede aún reconociendo los cambios ocurridos en su estado interno (Ramos y cols., 2009).

Pese a esto, existe acuerdo con respecto a que la experiencia emocional es imprescindible para que una persona sepa que está experimentando una emoción, pero no es imprescindible para que se desarrolle el proceso emocional (Palmero y cols., 2006). De esta forma, podría suponerse que esta etapa puede llevarse a cabo posteriormente a las siguientes o, incluso, no aparecer. Así, la emoción experimentada no se clarificaría conscientemente para el sujeto en ningún momento. Esto es importante tenerlo en cuenta ya que uno de los componentes esenciales dentro del concepto de Inteligencia Emocional que se desarrollará posteriormente es la identificación de las emociones que se experimentan. Si la experiencia emocional no tiene lugar, una de las etapas del proceso está siendo omitida con las consecuencias que esto puede traer para los sujetos.

5. Respuesta fisiológica:

Esta etapa hace referencia a los cambios y alteraciones que se producen en el sistema nervioso central, periférico y endócrino (Fernández-Abascal y Palmero, 1999).

Existe acuerdo respecto a que el principal cambio que se desarrolla es la aparición de un estado de activación general. Este, es necesario para el proceso emocional, aunque no suficiente (Ramos y cols., 2009).

Luego de ocurrido este estado de activación, cada emoción difiere de las manifestaciones fisiológicas que presenta y los circuitos neuronales que se movilizan y permiten establecer diferencias cualitativas entre las emociones y cuantitativas dentro de cada una de ellas.

Como mencionan Palmero y Mestre Navas (2004), la respuesta fisiológica específica de cada emoción y su evaluación-valoración son las condiciones necesarias y suficientes para considerar la presencia de un proceso emocional. Por lo tanto, las etapas que siguen pueden o no hacerse manifiestas, pero no son determinantes para considerar la ocurrencia de una emoción.

6. Oresis:

Esta etapa hace referencia a las tendencias de acción intencionales. Es decir, aquellas conductas completas y dirigidas voluntariamente por el sujeto.

Aquí se incluyen: las conductas intencionales de expresión emocional controlada (control de expresión), la ausencia de expresión emocional (represión emocional) y las conductas instrumentales (emoción como motivación para el logro de metas).

Esta etapa resultará significativa a la hora de desarrollar ciertos aspectos de la Inteligencia Emocional posteriormente, sobre todo en las habilidades referidas a la facilitación emocional y la regulación de la expresión emocional.

7. Expresión emocional:

La respuesta emocional manifiesta externamente puede ser de dos tipos: automática o voluntaria (Palmero y Mestre Navas, 2004).

En la primera, la expresión es “instintiva” a nivel de los músculos faciales, los movimientos corporales y ciertas producciones sonoras verbales. No existe un control voluntario sobre la misma. Esto se da principalmente en las llamadas emociones primarias y en aquellas situaciones donde prima el componente de sorpresa de los estímulos ante los cuales los centros subcorticales reaccionan rápidamente.

En la segunda posibilidad, la respuesta voluntaria, aparece en juego la decisión del sujeto. Este puede decidir manifestar abiertamente la emoción, inhibirla, exacerbarla o distorsionarla (Fernández-Abascal y Palmero, 1999). Se supone que la mejor forma en la que esta etapa puede desarrollarse es mediante un control razonado, es decir, que el sujeto pueda realizar un análisis de la forma apropiada de expresar la emoción, sin tener consecuencias negativas para sí y los demás. A nivel general y más abarcativo, este es uno de los logros de las personas emocionalmente inteligentes, por lo que será retomado con posterioridad.

Respecto a estos aspectos, es importante tener en cuenta que, si bien cada emoción tiene una expresión determinada establecida de manera innata en los seres humanos (Ekman, 2009), existe un filtro instaurado por el aprendizaje y la cultura que imprimen modificaciones y fijan ciertas reglas de manifestación. Así, la socialización enseña a los sujetos en la mayoría de los casos ante qué estímulos deben responder, de qué forma y en función de qué circunstancias (Palmero y Mestre Navas, 2004).

8. Conducta intencional:

Luego de la información obtenida a partir de cada una de las etapas anteriores, existe la posibilidad de desarrollar una conducta intencional, con propósito y dirección establecidos a fin de garantizar la adaptación en la interacción entre el sujeto y el medio. Esto se encuentra relacionado con las llamadas estrategias de afrontamiento planteadas por Lazarus que refieren a las formas que tienen los sujetos para manejar las demandas específicas externas y/o internas (Limonero, Fernández-Castro, Tomás-Sábado y Aradilla Herrero, 2009). En relación a la Inteligencia Emocional, se considera que las personas emocionalmente inteligentes pueden utilizar mayor cantidad de estrategias de afrontamiento adaptativas en función de las situaciones que enfrenten.

I.4. LOS ELEMENTOS CENTRALES DE LAS EMOCIONES: VALORACIÓN, SIGNIFICADO RELACIONAL Y MANEJO.

Desde las teorizaciones de Lazarus y sus seguidores, se considera que existen tres elementos centrales al momento de comprender las emociones: la valoración, el significado

relacional y los procesos de manejo (Lazarus, 2000). A continuación se explicará cada uno, pero se debe tener en cuenta que se desarrollan simultáneamente y en influencia recíproca.

I.4.1. VALORACIÓN

I.4.1.a. Concepto

El concepto de valoración es tomado como forma de dar cuenta de la constante transacción existente entre el individuo y su medio ambiente y del papel crucial que juegan los significados que este construye a partir de dicha relación. Así, la valoración se entiende como un proceso de evaluación constante mediante el cual el sujeto elabora el significado relacional de cada una de las situaciones que se le presentan (Lazarus, 2000).

En otras palabras, es *“el modo en que el individuo evalúa subjetivamente la importancia personal de lo que esté sucediendo”* (Lazarus, 2000, pag. 83).

Por lo tanto, el surgimiento de una emoción depende, desde este punto de vista, de la forma en que el sujeto interprete la situación elaborando un significado de lo que está sucediendo y de lo que puede hacerse al respecto (Lazarus, 2000; Ortony, Clore y Collins, 1996; Pinazo-Catalayud, 2006). Tal es así que conociendo lo que la persona piensa y las condiciones ambientales a las que se enfrenta se debería poder predecir su reacción emocional.

I.4.1.b. Variables moduladoras

La interpretación que el sujeto lleva a cabo se encuentra siempre modulada por variables tanto personales como ambientales. Siguiendo a Lazarus (2000), las **variables personales** se resumen en:

- *Objetivos y jerarquías de objetivos*: las emociones surgen como resultado de la valoración que se hace de la suerte de los propios objetivos en las transacciones con el medio. Emociones de tono negativo surgen cuando se interpreta que hay una imposibilidad o demora al alcanzar una meta y emociones de tono positivo surgen al conseguir avances hacia el logro de esas metas.

- *Creencias sobre el Self y el mundo:* estas creencias regulan las emociones anticipatorias y de resultados ya que modelan las expectativas sobre el sí mismo, las oportunidades externas, el éxito y el fracaso, etc.
- *Recursos personales:* se incluyen aquí variables innatas (por ejemplo, el aspecto físico) y también adquiridas (como las habilidades sociales, las relaciones familiares, la educación, etc.) que influyen sobre lo que una persona es y no es capaz de hacer.

Como **variables ambientales** se consideran:

- *Demandas:* implican todas aquellas presiones sociales sobre el sujeto para conducirse de un modo determinado y ajustarse a las convenciones sociales en los distintos ámbitos de la vida. Lo importante en este punto es que muchas de estas demandas se internalizan o bien entran en conflicto con las creencias internas propias de la persona siendo una fuente de estrés psicológico.
- *Limitaciones:* determinan lo que no se puede hacer y pueden ir seguidas de castigo si son violadas. Al igual que las demandas, son importantes fuentes de estrés psicológico al chocar con las necesidades y creencias de los sujetos.
- *Oportunidades:* derivan de una aparición afortunada de un suceso seguido de la acción correcta por parte del sujeto, o bien de la realización de alguna actividad preparatoria por parte de la persona que facilite la aparición de este suceso.
- *Cultura:* se considera que existe una universalidad biológica en cuanto al surgimiento de una emoción específica a partir de la aparición de su significado relacional particular, pero que se da una variabilidad sociocultural en el modo en que cada cultura observa las relaciones sociales y define las situaciones disparadoras de emociones.

I.4.1.c. Valoración Primaria y Valoración Secundaria

Como se ha mencionado anteriormente, en el proceso emocional se pueden reconocer dos procesos de valoración con características diferentes: una valoración primaria y otra llamada secundaria. Aunque se presenten y acompañen simultáneamente y se influyan de manera recíproca, es útil diferenciarlas para alcanzar una mejor comprensión de sus implicaciones. Sus denominaciones no implican una separación temporal a modo de secuencia, sino que refieren a las cualidades y el contenido de cada una.

El denominado “**acto primario de valoración**” implica una primera evaluación afectiva de la situación en relación al propio bienestar (Ramos y cols., 2009), es decir, a la cualidad de amenaza-no amenaza del evento ocurrido. Para esto, se tienen en consideración tres aspectos:

- *La relevancia del objetivo*: si la situación implica relevancia motivacional para el sujeto se producen las consecuentes respuestas emocionales, de lo contrario la persona seguiría en sus actividades rutinarias (Fernández-Abascal y Palmero, 1999).
- *La congruencia o incongruencia del objetivo*: si la situación es consistente con los deseos de la persona hay mayores probabilidades de que se produzca una emoción de tono positivo, de lo contrario, la incongruencia entre el evento y las metas produciría una emoción de tono negativo.
- *Tipo de implicación del ego*: la activación de una emoción depende del rol que desempeñan las distintas metas dentro del sistema de la identidad del ego. Algunas de estas metas son: la estima social y personal, los valores morales, los ideales, los significados propios y las ideas, las otras personas y su bienestar y los objetivos vitales del sujeto (Lazarus, 2000).

En síntesis, al momento de la valoración primaria la persona atiende a si tiene o no algo en juego frente a una determinada situación, es decir, si el evento compromete su bienestar o alguna meta de relevancia para ella y si merece por lo tanto de atención y movilización. De responderse negativamente, la emoción no se producirá. En caso de responderse afirmativamente se activarán las emociones correspondientes a las posibles dimensiones de: daño-pérdida, amenaza o desafío.

Por su parte el “**acto secundario de valoración**” remite a un proceso cognitivo de evaluación acerca de lo que la persona puede hacer cuando ya ha considerado la situación como relevante a partir del acto de valoración primario. Es una evaluación de las opciones de manejo con que cuenta frente a determinado estímulo (Lazarus, 2000).

La función de la valoración secundaria es decidir si la persona debería o no actuar, si se siente capaz para ello, qué hacer, cómo, cuándo, con qué costos y beneficios, entre otras opciones de manejo. En definitiva, es una evaluación de los recursos propios para afrontar la situación (Pérez Nieto y Redondo Delgado, 2006).

Para ello, el sujeto debe evaluar tres aspectos:

- *Culpabilidad o crédito en relación a un resultado*: implica la elaboración de un juicio acerca de quién es el responsable del daño, la amenaza, el desafío o el beneficio, teniendo en cuenta el grado de control que tenía el “provocador” sobre la situación y su nivel de intencionalidad.
- *Potencial de manejo*: implica una convicción por parte del sujeto de que es capaz de actuar de manera adecuada para minimizar o anular el daño o la amenaza o para maximizar o mantener el beneficio o el desafío.
- *Expectativas futuras*: influyen de manera positiva o negativa en las opciones de manejo a seleccionar, según sean sus características, en función de las posibilidades evaluadas de realizar cambios en la situación.

I.4.1.d. Valoración e Inteligencia Emocional

La valoración primaria, al implicar una evaluación respecto a la amenaza de los eventos para el bienestar personal, se realiza la mayoría de las veces de forma inconsciente. Esto es así ya que son los centros subcorticales los que comandan este proceso con el fin de permitir una rápida respuesta inicial.

Como se verá posteriormente, este mecanismo se encuentra basado en estructuras primitivas y esenciales para la supervivencia tales como la amígdala, el hipocampo y otras regiones del sistema límbico. De esta forma, esta valoración inicial es formada por los primeros aprendizajes emocionales estableciendo ciertos condicionamientos entre estímulos y respuestas que resultan difíciles de modificar posteriormente mediante la estimulación meramente cognitiva. Por el contrario, la forma de provocar cambios en este nivel es mediante nuevas experiencias emocionales que establezcan nuevos condicionamientos (Shapiro, 1997).

Las implicaciones que tiene este planteo para el trabajo con la Inteligencia Emocional son fundamentales ya que intentar anular la aparición de ciertas emociones sería un esfuerzo infructuoso en la mayoría de los casos, mientras que estimular la identificación, instrumentalización y control de las mismas es más adaptativo y saludable.

De esta forma, la Inteligencia Emocional se encontraría más estrechamente relacionada con los aspectos centrales de la valoración secundaria. Es decir, los sujetos emocionalmente inteligentes son aquellos que frente a cierta situación que les ha activado una emoción determinada, pueden evaluar las opciones de manejo disponibles y elegir la más adecuada para la ocasión, sin verse inundados o bloqueados por dicha emoción.

Así, esta posibilidad de evaluación secundaria se encontraría en los centros superiores del cerebro, especialmente en la llamada corteza prefrontal. Es por lo tanto una capacidad propia de los seres humanos y susceptible al aprendizaje y modificación continua de tipo cognitivo.

La Inteligencia Emocional implicaría así precisión en la evaluación de la culpabilidad, convicción de manejo y claridad en las expectativas futuras como condiciones necesarias para permitir el desarrollo de sus habilidades.

I.4.2. *SIGNIFICADO RELACIONAL*

Como se mencionó anteriormente, el significado relacional es otro de los componentes esenciales dentro de las emociones.

A partir de la consideración de los procesos de valoración en las respuestas emocionales surge la premisa de la existencia de significados relacionales. Es decir, las emociones no serían una respuesta estereotipada y universal frente a los estímulos sino más bien el resultado de una transacción constante entre la persona y el medio en la cual esta valora la situación y crea un significado de la misma. Es este significado relacional y transaccional el que determina el surgimiento o no de una emoción (Lazarus, 2000).

De esta forma el significado es el resultado de los procesos de valoración en los cuales influyen las variables ya comentadas de las dos partes implicadas en la transacción: la persona y el medio. Lazarus distingue en su teoría significados globales que, independientemente de las características propias de la interacción sujeto-contexto y sus particularidades, subyacen a cada emoción básica. Estos se denominan temas relacionales nucleares.

Así, por ejemplo, el tema relacional nuclear de la alegría o felicidad implica valorar que se está realizando un progreso considerable en dirección al logro de un objetivo; el tema de la tristeza gira en torno al sufrimiento de una pérdida irrevocable; y el tema central de la ira refiere a haber vivido una ofensa degradante contra sí mismo o alguien cercano. Cada vez que una persona evalúe su transacción con el ambiente otorgándole cualquiera de estos significados es probable que aparezca la emoción correspondiente o una combinación de ellas.

Uno de los propósitos de este trabajo es poder observar si estos temas nucleares aparecen con claridad en la mediana infancia, es decir, si cada vez que los niños reconocen situaciones válidas de alegría o enojo éstas implican estos significados para ellos en las interacciones con el medio o si, por el contrario, se evidencian otros temas nucleares que sean de importancia para esta edad.

1.4.3. MANEJO

El manejo es el tercer elemento central dentro del concepto de emoción. Se encuentra íntimamente relacionado con los procesos de valoración secundaria ya que estos implican una evaluación de lo que puede hacerse en determinada situación frente a la amenaza, el desafío o la pérdida. Es esta consideración de los propios recursos lo que determina que se reaccione con ira, tristeza, alegría, miedo, etc.

El manejo remite a una respuesta dada en función de haber logrado un balance entre aquello que el sujeto puede hacer, aquello que necesita y las condiciones impuestas por la situación. De esta manera, el manejo junto con la valoración, son los mediadores de la reacción emocional.

El concepto de manejo es esencial para comprender ciertas habilidades de la Inteligencia Emocional, sobre todo la referida al control emocional. Si una persona realiza una valoración de la situación que activa una determinada emoción y logra identificar a esta de

manera correcta y equilibrar la relación recursos internos – demandas externas tiene mayores probabilidades de alcanzar un control emocional adaptativo y saludable.

Lazarus (2000) clasifica las estrategias de manejo (también llamadas de afrontamiento) en centradas en el problema o centradas en la emoción según el grado de control que el sujeto perciba tener frente a la situación. Cuando la persona considera tener recursos suficientes para enfrentar los eventos las estrategias giran en torno a tratar de superar el problema o desafío establecido. En cambio, cuando el sujeto se considera en desventaja respecto a las exigencias externas sus esfuerzos apuntan a modificar sus emociones activadas, lo cual puede llevar a estados más o menos saludables.

Estas diferencias constituyen un punto de interés dentro de la Inteligencia Emocional ya que ambos modos pueden ser adaptativos o desadaptativos para las personas según la forma en que se presenten y la efectividad que revistan para modificar los estados emocionales displacenteros y mantener los placenteros. Es por ello que en este trabajo se realizará una evaluación general de las principales estrategias que emplean los niños en la mediana infancia respecto al manejo emocional.

I.5. RELACIÓN ENTRE EMOCIÓN Y COGNICIÓN

Desde las teorías cognitivas se consideran justamente a los procesos cognitivos como elicitadores de toda manifestación conductual, sea esta emocional o no. Esta premisa subyace a todas las líneas de trabajo tanto en el área clínica como experimental. El presente trabajo se realiza también desde ese principio.

Sin embargo, es sabido que esto es una abstracción con el único fin de lograr mayores niveles de comprensión. Ninguno de los principales autores pertenecientes a las líneas cognitivas considera que exista tal separación entre las cogniciones y las emociones, mas bien se reconoce que esto es imposible y que ambos conceptos son aspectos diferentes de una misma persona al servicio de su adaptación (Vecina, 2006).

Incluso biológicamente hablando, se establece una diferencia entre el “cerebro emocional” situado en las regiones subcorticales con preeminencia del sistema límbico y el “cerebro pensante” situado en las áreas corticales superiores sobre todo en lo que respecta a la corteza prefrontal. Sin embargo, se sabe que las conexiones entre estos focos son múltiples, permanentes y de gran complejidad haciendo difíciles las distinciones (LeDoux, 1996, citado en Ramos y cols., 2009).

Por lo tanto, se considera que aún haciendo referencia a las emociones y cogniciones como entidades separadas para fines de investigación e intervención, estas son parte del mismo proceso. Como establece Lazarus (2000) sólo tenemos una mente que contiene el pensamiento y el sentimiento combinados como parte de un todo.

I.6. FUNCIONES DE LAS EMOCIONES

A modo general, se puede afirmar que las emociones juegan un papel central en la adaptación y supervivencia del ser humano a su contexto y es esta misma función la que vienen cumpliendo desde su aparición en las distintas especies (Palmero y cols., 2006).

Palmero y Mestre Navas (2004) dividen las funciones de las emociones según dos dimensiones: la intrapersonal y la interpersonal.

En el área intrapersonal las emociones permiten el control dinámico de la homeostasis, la regulación de la conducta y el aumento de la motivación. Mientras que a nivel interpersonal sus cometidos principales se refieren a la comunicación de los estados internos a los otros significativos (que permiten el logro de la socialización, la seguridad y protección), y la estimulación de la conducta exploratoria (que promueve el aprendizaje). Indistintamente de la emoción particular que se trate, todas cumplen este grupo de funciones aunque pudiendo presentar características distintas.

Se explicarán estas funciones con mayor detenimiento a continuación.

I.6.1. FUNCIONES INTRAPERSONALES

I.6.1.a. Control de la homeostasis

La homeostasis que las emociones buscan mantener se refiere a un tipo de equilibrio dinámico en la persona y por lo tanto adaptativo. Ante la aparición de una emoción las acciones de la persona suelen frenarse y se produce una nueva acción que le permite ajustarse mejor a los requerimientos de la situación.

De esta forma, las emociones permiten movilizar los recursos internos del sujeto para ofrecer la respuesta más apropiada. Si esto no fuera así, las personas presentarían altos niveles de rigidez para modificar los cursos de acción y llevar a cabo la conducta adecuada.

I.6.1.b. Regulación de la conducta

Sroufe (2000) plantea que la función constante de las emociones humanas es regular la conducta guiando la acción mediante ciertas claves que se detectan y comprenden en el medio. Las emociones permiten evitar estímulos que se consideran peligrosos o acercarse a aquellos que resultan agradables, por ejemplo, considerando las variables internas, las externas y la información proveniente de las acciones ya emprendidas.

En relación al control de la homeostasis comentado, la conducta emocional es diferente de la conducta instintiva en su flexibilidad y modificabilidad. Esto permite la elección de distintas respuestas ante la aparición de una emoción (Sroufe, 2000). Esta consideración es importante en relación a la Inteligencia Emocional ya que reafirma la posibilidad de modificar las respuestas emocionales y seleccionar cursos de acción adecuados.

I.6.1.c. Aumento de la motivación

Esta función suele estar mayormente referida a las emociones llamadas “positivas”, es decir, aquellas que provocan un efecto placentero en la persona. Ante algunas situaciones la obtención de estas emociones funciona como suficiente incentivo para llevar a cabo una conducta que la produzca (Palmero y Mestre Navas, 2004).

Sin embargo, también se puede pensar en relación a ciertas emociones denominadas “negativas”, sobre todo el miedo. Es decir, en algunas ocasiones se realiza una determinada conducta con el fin de evitar la aparición o disminuir la intensidad de esta emoción.

I.6.2. FUNCIONES INTERPERSONALES

I.6.2.a. Comunicación de estados internos

Poder expresar las necesidades o deseos propios a los demás permite obtener ayuda para evitar o disminuir situaciones desagradables o para acercarse y mantener eventos placenteros (Henaó López, 2008). Dada la dependencia al inicio de la vida y la posterior vinculación social necesaria de los seres humanos a lo largo de su desarrollo, el poder

comunicar los estados internos mediante las reacciones emocionales es una valiosa guía para la acción no solo de la propia persona sino también de aquellos otros significativos que le rodean.

Esto permite el fomento de la seguridad y el dominio del sujeto respecto al medio, sobre todo en la temprana infancia y el logro efectivo de los procesos de socialización, así como el reforzamiento de la cohesión social (Sroufe, 2000).

1.6.2.b. Exploración del medio

A medida que durante el desarrollo se van descubriendo, identificando y significando diferentes emociones en sí mismo y en los otros, los sujetos pueden interactuar de manera más funcional y enriquecida con el contexto. Esto les permite adquirir mayores niveles de sensibilidad emocional y diversidad de respuestas emocionales (Hena López, 2008).

1.6.3. *FUNCIONES ESPECÍFICAS DE CADA EMOCIÓN*

Si bien toda emoción, por su naturaleza de tal, cumple las funciones mencionadas, éstas se llevan a cabo con ciertas particularidades según la emoción que se trate.

Así, la alegría activa los centros cerebrales encargados de inhibir los sentimientos negativos y aumenta el caudal de energía disponible generando una sensación de tranquilidad que permite una recuperación rápida de los cambios provocados por emociones perturbadoras. Esto brinda reposo, entusiasmo y disponibilidad para afrontar cualquier tarea que se esté llevando a cabo permitiendo la consecución de objetivos (Goleman, 1995). Se observa aquí una forma clara de control de la homeostasis, dirección de la conducta y motivación. Es además sabida la importancia de esta emoción para el contacto social y la apertura al medio.

Por su parte, el enojo aumenta el flujo sanguíneo a las manos, el principal medio de defensa de los seres humanos, y acelera el ritmo cardíaco y la tasa de hormonas como la adrenalina que generan energía para la acción vigorosa y repentina (Goleman, 1995). Esto permite modificar y orientar la conducta focalizando y jerarquizando los objetivos. También transmite un mensaje claro del estado interno propio y de la relación con los otros.

En la tristeza las funciones de regulación de la acción y comunicación hacia el exterior también adquieren particularidades distintivas. Esta emoción que surge frente a una pérdida induce a la persona en un estado que permite asimilar y elaborar la situación provocando una

disminución de la energía y del entusiasmo por otras actividades placenteras. Esta introspección brinda la oportunidad de llorar, apreciar y planificar a futuro un nuevo comienzo manteniendo a la persona en la proximidad de su contexto más conocido, donde más segura se encuentra, mientras supera este momento de flaqueza.

El miedo también manifiesta las funciones generales con las particularidades que le corresponden. En este caso, la sangre se redirecciona a la musculatura esquelética larga (piernas y brazos) con el fin de favorecer la posible huida del estímulo atemorizante. Previamente, el cuerpo se paraliza brevemente como una forma de evaluar otras posibilidades (como ocultarse), se desencadena una respuesta hormonal que pone al cuerpo en estado de alerta general que lo predispone a la acción, mientras la atención se fija en la amenaza inmediata con el fin de evaluar la respuesta más apropiada.

I.7. NEUROANATOMÍA DE LAS EMOCIONES

Es necesario, antes de continuar con ciertas precisiones acerca de las emociones, dedicar un apartado a los aspectos neuropsicológicos de los fenómenos emocionales. El desarrollo en esta área es extenso, aquí sólo se mencionarán los hallazgos más sobresalientes. Esto permitirá comprender ciertos datos ya mencionados y otros que se desarrollarán posteriormente.

Actualmente se considera que los procesos emocionales tienen lugar en una red de múltiples conexiones que incluyen tanto la corteza cerebral como las estructuras subcorticales. No habría así un sistema cerebral especializado única y exclusivamente en los fenómenos emocionales, sino que la afectividad implicaría una función establecida en todo un eje neuronal compuesto de diversas regiones (Silva, 2008).

Entre estas estructuras y regiones resalta la implicancia de algunas de las situadas en el llamado sistema límbico, entre ellas el tálamo, el hipotálamo, el hipocampo y la amígdala, la corteza cingulada anterior y zonas de la corteza superior, sobre todo la corteza prefrontal.

1.7.1. TÁLAMO

El tálamo es un punto importante de relevo sináptico de la información sensitiva y motriz relacionada con el aprendizaje, la memoria y la emoción (Slachevsky y Alegría, 2008). Es una estructura subcortical de importancia ya que gran cantidad de estímulos sensitivos

convergen en ella, se integran primariamente a través de las conexiones entre sus múltiples núcleos y se distribuye a otros sectores del sistema nervioso central.

Entre los núcleos de relevo del tálamo se destacan el núcleo dorsomedial por presentar numerosas conexiones con la corteza prefrontal y el núcleo anterior por estar estrechamente relacionado con la corteza paralímbica. Esto permite la integración de información sensitiva (somática, visceral y olfatoria) y la relación de esta con los estados emocionales subjetivos y ciertos mecanismos de memoria reciente.

Así mismo, el tálamo presenta núcleos de proyección difusa que son aquellos que intervienen en la regulación de la excitabilidad de la corteza y los estados de alerta del organismo por su conexión con la médula espinal, el tronco encefálico, la formación reticular y el hipotálamo (Slachevsky y Alegría, 2008).

De esta forma, el tálamo permite mantener el nivel de alerta cuando es necesario, equilibrar los niveles de excitabilidad cortical e integrar primariamente los estímulos de distintas modalidades que llegan desde ambiente. Estos son todos pasos y requisitos necesarios para el desencadenamiento del proceso emocional.

1.7.2. HIPOTÁLAMO

Sánchez-Navarro y Román (2004) señalan que el hipotálamo es una de las estructuras implicadas en la activación de los cambios vegetativos que acompañan a una emoción y no en la iniciación de la emoción propiamente.

Cuando un estímulo de intensidad significativa alerta los sistemas sensoriales la información pasa del tálamo al hipotálamo siendo este último uno de los encargados de generar una respuesta simpática: aumento de la frecuencia cardíaca, la tensión arterial y la frecuencia respiratoria (López Mejía, Valdovinos de Yahya, Méndez Díaz y Mendoza-Fernández, 2009). Así mismo, por contener los núcleos que regulan el sistema parasimpático también cumple una función importante en la estabilización posterior de las funciones afectadas y el control de las manifestaciones emocionales (Castro Aguilar, 2007).

Posteriormente, y por sus múltiples conexiones, la información se transmite directamente hacia la corteza prefrontal por medio del hipotálamo y otras estructuras relacionadas como la amígdala (Purves, 2004, citado en López Mejía y cols., 2009).

1.7.3. HIPOCAMPO

El hipocampo y la amígdala son dos estructuras implicadas en los procesos de aprendizaje y memoria.

Respecto al hipocampo se conoce su responsabilidad en la adquisición de la memoria declarativa (Silva, 2008), es decir, aquella que se refiere al conocimiento explícito y conciente de la información por parte del sujeto. De esta estructura depende el registro inicial de los estímulos y su consolidación en la memoria episódica declarativa, de forma que se ha encontrado que personas con lesiones en esta área son incapaces de recordar nombres, lugares o datos precisos, pero sin embargo, han aprendido de la experiencia vivida y demuestran ese aprendizaje en su conducta implícitamente (Aguado, 2002).

Por su parte, la amígdala es la encargada del aprendizaje implícito de respuestas condicionadas, entre otras funciones. Esta división explicaría la razón por la que algunas personas ven activadas ciertas emociones sin poder explicarse de manera explícita los estímulos que las produjeron. Ciertas experiencias traumáticas podrían afectar la conducta emocional sin que el sujeto sea conciente de haberlas vivido (Aguado, 2002).

De esta forma, el hipocampo proporciona una memoria del contexto y de la información clave acerca de los estímulos que es esencial para lograr el significado emocional (Goleman, 1995). Esto permite la correcta valoración de cada situación y, por ende, brindar una respuesta ajustada a los requerimientos.

1.7.4. AMÍGDALA

A partir de las investigaciones de Joseph LeDoux el papel de la amígdala en el proceso emocional ha sido establecido cada vez con mayor precisión siendo extensa la bibliografía al respecto. Es por ello que se explicarán brevemente las funciones centrales de esta estructura en las que se ha encontrado consenso y que revisten importancia para la temática del presente trabajo.

Silva (2008) menciona que la amígdala participa en por lo menos tres niveles de la respuesta emocional: en la formación de recuerdos de experiencias afectivamente relevantes, en el reconocimiento de expresiones emocionales incluso de manera automática y no necesariamente conciente y en el procesamiento del miedo condicionado.

Respecto a esto último, es central el rol que tiene esta estructura en la generación de respuestas de alarma y defensa frente a estímulos que se consideran amenazantes, encargándose de la percepción de éstos (incluida la percepción de rostros amenazantes) y la organización de una respuesta adecuada.

Previo a esto, la amígdala posee un “depósito” de memoria emocional (Goleman, 1995) formado con los recuerdos de situaciones emocionales anteriormente vividas que han quedado condicionadas y asentadas en ella. Con esto, puede valorar la información sensorial que le llega desde el tálamo en función del grado de amenaza que revista para la persona. En caso de comprobar la posibilidad de ataque al bienestar personal la amígdala pone en funcionamiento sus conexiones con los demás centros subcorticales y corticales a fin de activar una respuesta que, por la naturaleza de los estímulos suele ser de miedo o ira.

La conexión entre el tálamo y la amígdala implica una sola sinapsis, mientras que la que une el tálamo con el neocórtex implica una vía más prolongada. Esto explica las reacciones emocionales que se experimentan aún antes de ser conscientes ya que la amígdala comienza a responder mucho antes de que el neocórtex perciba claramente lo que ocurre y emita una respuesta más refinada.

De esta forma, la amígdala es necesaria para responder de un modo estereotipado y universal a los estímulos que señalan peligro, siendo su finalidad la de preparar al organismo de forma rápida para entrar en acción, sin necesidad de que éste deba realizar un procesamiento cognitivo complejo (Paradiso y cols., 1999, citado en Sánchez-Navarro y Román, 2004).

Se podría pensar que lo que se mencionó anteriormente en este capítulo como “acto primario de valoración” según la teoría de las emociones de Lazarus, remite al procesamiento que se hace de los estímulos en estas áreas neuroanatómicas que por ser subcorticales implican un procesamiento rápido, automático, no conciente, primitivo e inicial de la información externa e interna.

1.7.5. CORTEZA CINGULADA ANTERIOR

La corteza cingulada anterior es la parte de la corteza paralímbica que se encuentra en contacto con el lóbulo frontal. Se ha encontrado que esta estructura cumple un papel importante como “evaluadora emocional” (Silva, 2008) que busca el equilibrio afectivo en torno a la identidad personal. De esta forma, permite monitorear acciones y modificarlas cuando sean necesarias en función del contexto motivacional y la imagen de sí mismo.

La corteza cingulada anterior envía proyecciones a las áreas ejecutivas, tanto autonómicas como motoras, y entra en juego cuando las acciones programadas no son suficientes para guiar el comportamiento. Por lo tanto, esta región cerebral puede activarse por la corteza prefrontal siempre que se requiera una acción novedosa (Carretié, López-Martín y Albert, 2010).

La participación de esta estructura en situaciones de conciencia autorreflexiva han permitido comprobar su importancia en la realización de tareas autorreferenciales, siendo por lo tanto un área implicada en las características egoístas o empáticas de las conductas socio-emocionales humanas (Moya-Albiol, Herrero y Bernal, 2010).

La importancia de tener en consideración a la corteza cingulada anterior radica por lo tanto en su papel central en la iniciación de conductas voluntarias, en su implicancia en la experimentación de emociones como tristeza y miedo y en su capacidad para permitir el reconocimiento de emociones en otros y en sí mismos.

Esto es debido a la estrecha interrelación anatómica y funcional entre ciertas áreas de la corteza prefrontal y la corteza cingulada anterior que permiten que ésta esté relacionada con la respuesta a eventos desagradables, la participación en la atención y en la respuesta a estímulos emocionales, siendo un complemento óptimo en los procesos de interacción entre cognición y emoción.

1.7.6. CORTEZA PREFRONTAL

La corteza prefrontal (CPF) implica un área cerebral que se localiza en las zonas anteriores y rostrales del cerebro, anterior a la corteza motora y premotora del lóbulo frontal. Ha sido dividida en tres partes: región prefrontal dorsolateral, orbitofrontal y medial. Las dos últimas son las que se encuentran más estrechamente relacionadas con los procesos emocionales.

La CPF orbitofrontal recibe información de todas las áreas sensoriales y premotoras de la corteza y de algunas estructuras límbicas como la amígdala y envía estímulos a la corteza temporal inferior, el hipotálamo lateral, la amígdala y la corteza motora, entre otras. Se ha relacionado esta región con la emisión de respuestas emocionales condicionadas por contingencias de refuerzos encargándose de inhibir ciertas áreas cerebrales cuando un estímulo deja de predecir un refuerzo. Por esta razón, sus principales funciones son mantener la flexibilidad y adaptación de las conductas modificándolas cuando el significado emocional de los estímulos cambia. Por esto es también un área implicada en el procesamiento emocional de situaciones sociales que se evalúan en función del contexto (Mercadillo, Díaz y Barrios, 2007). En las personas con lesiones o disfunciones de la CPF orbitofrontal se observa una alta rigidez y perseverancia desadaptativa de las conductas (Bentosela y Mustaca, 2003; Sánchez-Navarro y Román, 2004).

La CPF medial también se encuentra en relación con las mismas regiones que la orbitofrontal aunque con algunas diferencias ya que recepta una mayor cantidad de información proveniente del hipocampo y de la corteza sensorial auditiva. Esta región se ha relacionado más con la comunicación emocional, teniendo la función de modular los aspectos emocionales de la voz y controlar las tendencias a la acción. La CPF medial es un área crítica para el procesamiento de emociones asociadas con situaciones sociales y personales complejas (Sánchez-Navarro y Román, 2004).

Existe también una zona llamada CPF ventromedial compuesta por la zona ventral de la corteza orbitofrontal y parte de la corteza medial que se ha relacionado con la conducta social, la empatía y la toma de decisiones morales. Se ha encontrado que incide en la adhesión a

normas sociales ya que permite el reconocimiento de emociones de vergüenza y enojo en uno mismo y en los demás, permitiendo así también la regulación emocional y la inhibición de ciertas conductas inadecuadas al contexto (Fernández-Duque, 2008). Esta regulación se logra mediante la evaluación por parte de la CPF ventromedial, y otras estructuras importantes como la amígdala, de la necesidad de realización de una respuesta y la forma en que ésta debería realizarse y la activación de una acción autónoma y motora correspondiente (Carretié, López-Martín y Albert, 2010).

Más allá de estas diferenciaciones según las diversas áreas que la componen, la CPF se ha relacionado con la ejecución: entre sus funciones se incluyen la memoria de trabajo, la inhibición de la distractibilidad, de la perseverancia y de la satisfacción inmediata, la búsqueda activa de novedades, la significación emocional, la codificación del contexto y la empatía (Levav, 2005; Moya-Albiol, Herrero y Bernal, 2010; Reyes Sánchez y Slachevsky, 2008).

La CPF es un área crítica para la adaptación del comportamiento dada la integración que logra de variables cognitivas, temporales, afectivas y motivacionales. Este procesamiento multimodal permite la evaluación y selección de conductas coherentes y adecuadas al medio tanto interno como externo, brindando sensibilidad, flexibilidad y decisión al comportamiento humano. Por lo tanto, las personas con lesiones o disfunciones en estas zonas manifiestan trastornos en la adaptación y la autorregulación presentando comportamientos de estadios más primitivos del desarrollo y con una marcada incapacidad para la toma de decisiones emocionales, con inflexibilidad, impulsividad e insensibilidad social (Contreras, Catena, Cándido, Perales y Maldonado, 2008).

Como puede observarse, no sólo las estructuras subcorticales se encuentran implicadas en el proceso de las emociones. Las regiones corticales, sobre todo aquellas más recientes en la evolución de la especie como lo es el CPF, también cumplen un papel central en los fenómenos emocionales.

La importancia de la CPF en estos procesos radica en su capacidad para dotar de precisión, control y adecuación a las evaluaciones y respuestas emocionales. Como menciona Goleman (1995), las áreas prefrontales son las moduladoras de las reacciones activadas por la amígdala y otras áreas límbicas (que son automáticas) permitiendo la emisión de una respuesta más analítica. Se podría suponer que lo que anteriormente hemos denominado “acto de valoración secundario” tiene lugar en estas regiones encargadas de la evaluación y la planificación.

Si bien las áreas subcorticales pueden iniciar respuestas emocionales por sí mismas dada la rapidez y brevedad de sus conexiones (lo cual resulta adaptativo frente a ciertas situaciones que requieren acciones inmediatas), las regiones corticales también pueden iniciarlas e incluso se encargan de modular aquellas ya presentes evaluando los estímulos externos e internos y redireccionando las conductas. Se encuentran así reacciones automáticas primarias frente a una valoración inicial de estímulos como amenazantes, y conductas posteriores elaboradas en base a mayor evidencia y con un nivel de reflexión mayor que acentúan o corrigen las primeras.

Se puede situar a la Inteligencia Emocional tal como se planteará en este trabajo dentro de este segundo grupo de conductas. Las habilidades cognitivas implicadas en ella suponen el funcionamiento de áreas evolucionadas y complejas del cerebro, como la CPF, que permita un

procesamiento refinado y completo de los fenómenos emocionales que se originan en las áreas más primitivas del sistema nervioso central.

Como síntesis de este apartado se puede mencionar que las emociones implican múltiples conexiones dentro del sistema nervioso central. Si bien se han mencionado ciertas especializaciones en las tareas de algunas regiones, no se encuentra un circuito único que se encargue de las emociones, sino que existen diversas vías que se superponen y trabajan conjuntamente. En relación a la Inteligencia Emocional es útil conocer las mencionadas estructuras neuroanatómicas involucradas en estos procesos ya que esto permite comprender el desarrollo de ciertas habilidades implicadas y discriminar correctamente su naturaleza a fin de evaluarlas, promoverlas o transformarlas atendiendo a sus características específicas.

I.8. EMOCIONES POSITIVAS Y EMOCIONES NEGATIVAS

Es común la clasificación que divide las emociones en positivas y negativas. Esta distinción no se realiza respecto a la funcionalidad de las emociones, de ser así todas ellas serían positivas ya que, como se mencionó anteriormente, cumplen tareas indispensables para el desarrollo de los seres humanos y su ajuste al medio. Más bien se considera que tanto las emociones positivas como las negativas tienen roles diferentes pero imprescindibles y complementarios y que ninguna de ellas puede ser eliminada o minimizada. Ambas tienen una función adaptativa para la interacción con el entorno y resultan necesarias para responder adecuadamente a las diversas demandas y necesidades.

El criterio con el que se realiza la división entre emociones positivas y negativas remite a una característica intrínseca de la emoción, en vez de sus consecuencias específicas. Esta característica es conocida como la *valencia hedónica* de una emoción (Fernández-Abascal, 2009). De este modo, se entiende que existen emociones de tono hedónico negativo que son aquellas que se experimentan como desagradables y que surgen cuando se bloquea una meta, se produce una amenaza o sucede una pérdida, y existen también de tono hedónico positivo que son las emociones que se vivencian como agradables y aparecen cuando se alcanza una meta. Por lo tanto, las emociones de valencia positiva llevan implícita una tendencia motivacional de aproximación, mientras que las de valencia negativa suelen implicar conductas evitativas o de ataque.

Las emociones positivas y las negativas se diferencian por su desigual duración, siendo las segundas más prolongadas debido a la necesidad de movilización de recursos internos y externos para la resolución de la situación. También se diferencian con respecto a la necesidad y urgencia de movilizar estos recursos de afrontamiento, ya que en las emociones negativas es urgente movilizar planes y acciones para intentar conseguir la meta amenazada o perdida, lo que no ocurre en las positivas en las cuales solo se cuenta con el recuerdo y la anticipación como forma de prolongar sus efectos gratificantes (Fernández-Abascal, 2009).

A continuación se van a detallar los aspectos principales de estos dos grupos de emociones haciendo énfasis en aquellas que se tendrán en cuenta en el presente trabajo: alegría y enojo.

1.8.1. EMOCIONES POSITIVAS

Averill (1980, citado en Greco, Morelato e Ison, 2006) describe las características que debe tener una emoción para ser reconocida como positiva, estas son:

- Provocar un sentimiento que se perciba como agradable, es decir, una experiencia subjetiva de tono hedónico positivo,
- Remitir a un objeto valorado como bueno y
- Evaluar la conducta iniciada a partir de la emoción como favorable y con consecuencias beneficiosas.

Por poseer estas propiedades, las emociones positivas han permitido a lo largo de la evolución del ser humano generar condiciones adecuadas para desarrollar las habilidades psicológicas necesarias para descubrir e inventar posibilidades frente a las adversidades y las habilidades sociales óptimas para generar vínculos entre las personas y dar lugar al aprendizaje de conductas de ayuda (Vecina Jiménez, 2006). Sus funciones siempre han sido complementarias a las de las emociones negativas ya que estas últimas solucionan problemas de supervivencia inmediata mediante la generación de acciones específicas, mientras que las emociones positivas se encargan de cuestiones relacionadas con el desarrollo, el crecimiento personal y la interacción social (Fredrickson, 2001, citado en Vecina Jiménez, 2006).

Así, por ejemplo, la alegría, la felicidad, el humor, la serenidad o la satisfacción personal, surgen como consecuencia de vivir situaciones favorables; la esperanza y el alivio surgen en respuesta a condiciones vitales desfavorables que se evalúan optimistamente; y otras, como la simpatía y la gratitud se dan al empatizar con las respuestas o reacciones de los otros (Lazarus, 2000, citado en Oros, 2009).

Los efectos de las emociones positivas y sus beneficios podrían clasificarse en seis aspectos según Fernández-Abascal (2009). Estos incluyen: efectos biológicos, cognitivos, sociales y beneficios para la salud, la regulación de la conducta y la autorregulación emocional.

Con respecto a las consecuencias biológicas, se conoce que experimentar emociones positivas activa la liberación de dopamina. Este es un neurotransmisor que controla la emoción, promueve sensaciones agradables de excitación y euforia y regula la motivación actuando como reforzador. De esta forma, promueve el aprendizaje y la repetición futura de las conductas que resultaron agradables.

A nivel cognitivo, las emociones positivas conllevan importantes beneficios que Oros (2009) clasifica en cuatro aspectos:

- *Ampliación del repertorio de pensamiento:* Es sabido que las emociones positivas favorecen el razonamiento volviéndolo más eficiente, flexible y creativo. Durante la experimentación de estas emociones aumenta la flexibilidad cognitiva, la creatividad e innovación en la resolución de problemas y el procesamiento eficiente de la información. Estos estados positivos, preparan para un aprendizaje más rápido y un mejor desempeño intelectual, aumentando la habilidad para organizar las ideas y proponer alternativas para desarrollar tareas específicas (Ashby y cols., 1999; Fredrickson, 2005, citado en Oros, 2009). Se observan también el uso de categorías más inclusivas, la toma de decisiones de manera más eficiente y mayor persistencia ante las señales de fracaso incrementando la motivación intrínseca y aceptando mayores retos (Fernández-Abascal, 2009).
- *Revaloración positiva de las circunstancias externas:* Las emociones positivas ayudan a otorgar sentido y significado positivo a las circunstancias adversas o difíciles, no con la intención de negarlas sino con el fin de reevaluarlas como desafíos a ser superados o aspectos a mejorar para el propio crecimiento.
- *Promoción del uso de estrategias efectivas para el manejo de la ansiedad:* Ante una dificultad, la experimentación de emociones positivas previene de la paralización frente a ellas facilitando la búsqueda de acciones funcionales y saludables. Se considera que existe una relación recíproca entre la vivencia de emociones positivas y el afrontamiento del estrés ya que éstas actúan como predictores de un buen afrontamiento, convirtiéndose así en un disparador de nuevas experiencias positivas en el futuro (Burns y cols., 2008, citado en Oros, 2009).
- *Promoción de la perseverancia y la tenacidad frente al fracaso:* Las emociones positivas permiten mantener los esfuerzos para alcanzar objetivos aún frente a los obstáculos y las adversidades. Esto se encuentra relacionado con el concepto de resiliencia dado que las personas que experimentan más emociones positivas desarrollan mayores planes futuros con mayor ajuste psicológico, pueden mantener su optimismo aún en situaciones estresantes y se encuentran más prevenidas o protegidas frente a la adversidad (Greco y cols., 2006; Vecina Jiménez, 2006).

Respecto a los efectos sociales de las emociones positivas se debe señalar que se trata de una relación bidireccional en la que el afecto positivo favorece acciones prosociales y, a su vez, las interacciones sociales con otros son las fuentes principales de emociones positivas. Esto es así ya que este tipo de emociones facilita la creación de nuevas relaciones interpersonales y las regula, permitiendo recíprocamente que la persona desarrolle nuevos recursos sociales que podrá usar posteriormente en otras situaciones (Fernández-Abascal, 2009). Esto aumenta la cooperación, la cohesión social y el intercambio saludable, todo lo cual refuerza la aparición de emociones positivas.

Por otra parte, se ha investigado el efecto de las emociones positivas en la salud encontrándose asociaciones entre éstas y una buena salud. Las emociones positivas producen menor sensibilidad al dolor; promueven un estilo de vida más activo, con actividad física y

motivación hacia el autocuidado; pueden tener efectos analgésicos y estimular las defensas inmunes, entre otros beneficios (Carbelo y Jáuregui, 2006). Ostir, Markides, Black y Goodwin (2000, citado en Fernández-Abascal, 2009) realizaron un estudio sobre el estado de salud física y emocional de 2.282 personas de más de 65 años de edad, a los que se les hizo un seguimiento durante dos años. Los resultados de ese trabajo mostraron que experimentar emociones positivas protegía de los efectos más negativos del envejecimiento y de la incapacidad y podía hasta predecir con cierto éxito quienes vivirían y quienes morirían.

Las emociones positivas deshacen o revierten los efectos de las emociones negativas, esto se asocia a un menor desgaste del sistema cardiovascular y de los sistemas endócrinos en general y un mejor estado de salud. Asimismo, la experiencia del afecto positivo lleva a un mejor estado de bienestar subjetivo aumentando la probabilidad de sentirse bien en el futuro.

La importancia de las emociones positivas como reguladoras del comportamiento en general y de las conductas emocionales particularmente se mencionará en apartados posteriores, pero es importante destacar aquí que las emociones positivas proporcionan programas de acción más abiertos que los de las emociones negativas. Dirigen el comportamiento no solo hacia condiciones potencialmente favorables, sino que abren la posibilidad de aprender nuevas pautas emocionalmente satisfactorias potenciándolas.

Fredrickson (1998, citado en Greco, 2010) plantea que las emociones positivas producirían tendencias de acción no específicas y que los cambios que ocurren son en primer lugar a nivel cognitivo. En caso de existir cambios en la actividad física serían consecuencia de esos cambios cognitivos. Por este motivo propone que en las emociones positivas, en lugar de hablar de “tendencias de acción” (lo que es propio de las emociones negativas) se amplíe el término reemplazándolo por “tendencias de pensamientos y acciones”.

La autora aclara que estas tendencias no son específicas dado que las emociones positivas, como ya se mencionó, aportan creatividad y flexibilidad a la conducta, por lo que su experimentación incita a descartar guiones de comportamiento automáticos siguiendo cursos de pensamiento y acciones novedosas, creativas y originales.

Respecto a la regulación de las conductas emocionales propiamente, las emociones positivas tienen un papel crucial respecto al uso eficiente de las emociones, ya que las personas suelen preferir los estados emocionales positivos más que los negativos y la autorregulación es una forma de generar la ocurrencia de estos estados deseados más que la de los no preferidos modulando y modificándolos (Higgins, Grant y Shah, 1999, citado en Fernández-Abascal, 2009). Así, las emociones positivas son la clave de la autorregulación dado que permiten enmarcar los significados, las tendencias de acción y la modulación de la propia respuesta en función del ajuste psicológico y social.

I.8.1.a. La alegría como principal emoción positiva

Seligman (2002, citado en Vecina Jiménez, 2006) clasifica las emociones positivas según una dimensión temporal atendiendo a su ocurrencia en el pasado, el presente o el futuro de la persona. Así, las emociones positivas pasadas incluyen la satisfacción, la complacencia, la realización personal y el orgullo; las del presente refieren a la alegría, el éxtasis, la tranquilidad, el entusiasmo, la euforia, el placer, la elevación y la fluidez; y en las emociones relacionadas al futuro se encuentran la esperanza, la fe, el optimismo y la confianza.

Por su parte, Lazarus (2000) en su listado de 15 emociones básicas refiere que existen emociones positivas generadas por condiciones vitales desfavorables, como el alivio y la esperanza; otras surgidas a partir de condiciones vitales favorables como la felicidad-alegría, el orgullo y el amor; y otras denominadas empáticas iniciadas a partir del contacto social como la gratitud.

Para Fredrickson (1998, citado en Greco, 2006) las emociones positivas son cuatro: alegría, interés, amor y satisfacción.

Se puede observar la existencia de cierto desacuerdo entre los investigadores en relación al número y la denominación de las emociones positivas. Es por ello que para el presente trabajo se ha seleccionado la alegría como la emoción positiva fundamental y representativa de este conjunto de emociones dado el consenso que existe entre los diversos autores respecto a su naturaleza e importancia.

Lazarus (2000) realiza una distinción entre felicidad y alegría postulando que la primera refiere a un estado de calma que surge ante la evaluación positiva del propio bienestar general, mientras que la segunda implica un estado emocional intenso surgido frente un suceso positivo en particular. Lo común a ambas es el tema relacional nuclear que poseen que hace referencia al “progreso razonable hacia la realización de un objetivo”.

Esta idea de progreso busca resaltar la importancia del proceso más que del resultado en la generación de estados de felicidad, subraya la implicación continua de esfuerzos y acciones para el logro y mantenimiento de estos estados.

Alarcón (2006) define la felicidad como “un estado afectivo de satisfacción plena que experimenta subjetivamente el individuo en posesión de un bien anhelado” (pag. 101). Para este autor, la felicidad implica:

- a) Un sentimiento de satisfacción que vivencia la persona internamente,
- b) Un estado de la conducta, es decir, cierta estabilidad temporal que puede ser duradero, pero también puede declinar,
- c) La posesión de un bien deseado, anhelado, valorado positivamente por la persona, que puede ser de naturaleza variada (material, ético, estético, psicológico, religioso, social).

Por su parte, Seligman (2003, citado en Reina Lirio, Romero Llopis, Torres Perseguer y Villaescusa Gil, 2010) propone una fórmula de la felicidad: $F = R + C + V$, en donde:

F: nivel de felicidad duradera.

R: rango fijo, referido al temperamento o “set” heredado.

C: circunstancias externas.

V: variables internas que se pueden controlar voluntariamente.

Esta concepción de la felicidad implica una mirada global de los factores involucrados en el surgimiento y mantenimiento de ella.

La felicidad, como estado continuo, favorece la percepción e interpretación positiva de los estímulos ambientales. Al no ser fugaz, como la alegría, produce un incremento en la capacidad para disfrutar de distintos aspectos de la vida, generando actitudes positivas hacia uno mismo y hacia los demás, facilitando la empatía y la aparición de conductas altruistas. Por esto mismo contribuye a la socialización y a los vínculos interpersonales, que a su vez contribuyen a reforzar el sentimiento de bienestar recíprocamente. Asimismo, como todo estado emocional positivo, favorece el rendimiento cognitivo, la solución de problemas, la creatividad, la flexibilidad, el aprendizaje, entre otros beneficios (Reina Lirio y cols., 2010).

En el presente trabajo la atención estará centrada en la emoción de alegría como tal. Esta implica como ya se mencionó, un estado más breve e intenso surgido de la interacción del sujeto con su medio ambiente en el momento presente. Este estado se caracteriza por provocar una sensación generalizada de satisfacción, eliminando por un momento todos los pensamientos negativos y situando al sujeto en una situación de total plenitud (Carbelo y Jáuregui, 2006; Reina Lirio y cols., 2010).

La alegría es la emoción positiva por excelencia. Se la considera una emoción básica ya que presenta características expresivas universales y distintivas, un perfil psicofisiológico particular y característico y un proceso de valoración propio y diferencial (Palmero y Mestre Navas, 2004). Esto se observa con cierta estabilidad a lo largo de distintas situaciones culturales e incluso en diferentes especies.

El patrón fisiológico de la alegría se caracteriza por una aceleración de la frecuencia cardíaca y una activación del músculo cigomático, que permite la elevación de las comisuras de la boca. Esto permite la aparición de la llamada sonrisa de Duchenne en la cual los bordes de los labios se elevan y se contraen los músculos orbitoculares, siendo ésta una configuración específica de la emoción de alegría (Frank y Ekman, 1996). La emoción de la alegría también puede ir acompañada por grandes manifestaciones de exaltación, júbilo y excitación, con carcajadas y gran activación motora. Como toda emoción positiva la alegría también contribuye a recuperar la homeostasis tras emociones negativas y disminuir en alguna medida sus efectos (Reina Lirio y cols., 2010).

Los aspectos referidos al surgimiento y desarrollo de la alegría a lo largo de la vida se detallarán en el capítulo posterior.

1.8.2. EMOCIONES NEGATIVAS

Las emociones negativas son aquellas caracterizadas por una experiencia afectiva desagradable y un alto nivel de activación fisiológica. Esto es así dado que se experimentan ante acontecimientos que son valorados como una amenaza, ante una pérdida, por una meta que se obstaculiza, entre otras causas (Torró Ferrero y Pozo Rico, 2010).

Como todas las emociones, el papel de las negativas es procurar la adaptación y supervivencia del individuo en su medio físico y social, para ello activan consigo tendencias de acción específicas, relativamente universales y la mayoría de las veces automáticas (Piqueras Rodríguez, Ramos Linares, Martínez González y Oblitas Guadalupe, 2009), a diferencia de las positivas que proveían planes de acción y pensamientos más difusos.

La mayoría de los autores acuerdan en la existencia de al menos tres emociones básicas negativas: miedo-ansiedad, ira y tristeza-depresión (Cano-Vindel, Sirgo y Díaz-Ovejero, 1999; Lazarus, 2000; Piqueras Rodríguez, Ramos Linares, Martínez González y Oblitas Guadalupe, 2010). Todas estas emociones, si bien son de suma importancia para el desarrollo y la adaptación de las personas, pueden volverse patológicas cuando se presentan con una intensidad, frecuencia, duración o ajuste al medio fuera de los límites saludables. En caso de mantenerse esta situación es común la aparición de diversos trastornos físicos y psicológicos tales como trastornos de ansiedad, depresiones, enfermedades cardiovasculares, deficiencias del sistema inmune, entre otros (Piqueras Rodríguez y cols., 2009). Asimismo, bajo estados emocionales negativos continuados es más probable desarrollar hábitos poco saludables que afecten la salud y potencien dichos estados negativos (Cano-Vindel y cols., 1999).

1.8.2.a. La ira como emoción negativa

La ira es la segunda emoción negativa más estudiada, después de la ansiedad. Es considerada por todos los investigadores como una emoción básica ya que presenta los tres criterios para ello (Palmero y Mestre Navas, 2004):

- Una expresión facial característica: la cara de ira implica universalmente las cejas bajas, contraídas y en posición oblicua, el párpado inferior tensionado, los labios tensos o en intención de gritar y una mirada prominente (Chóliz, 1995, citado en Pérez Nieto, Redondo Delgado y León, 2008).
- Un perfil psicofisiológico particular: la mayor activación se produce en el nivel del sistema simpático lo que favorece el substancial incremento de la frecuencia cardiaca, y un importante acrecentamiento de la tensión muscular. Los síntomas fisiológicos que aparecen en todos los sujetos incluyen un arousal displacentero, el “sentirse caliente” (diferente del miedo, en donde la sensación es de “frío en el cuerpo”), mayor rigidez

muscular y aumento de la presión arterial (Cacioppo, Berntson, Larsen, Poehlmann y Ito, 2000, citado en Pérez Nieto y cols., 2008).

- Un proceso de valoración común: Lazarus (2000) menciona como tema relacional nuclear de la ira la ofensa humillante y degradante hacia la persona o los suyos, especificando que los dos significados claves surgidos de la valoración son el daño hacia sí mismo y la asignación de culpabilidad (hacia la propia persona o hacia otra). Novaco (1994, citado en Pérez Nieto y cols. 2008) menciona que las cogniciones propias de un estado de ira son de adversidad o contrariedad. En la misma línea, otros autores como Scherer (1997, citado en Pérez Nieto, 2008) entienden que la ira aparece provocada por eventos valorados como obstáculos en la consecución de metas, como inmorales y muy injustos, y causados por otros.

Además, la ira puede verse como una emoción negativa, en primer lugar, debido a las condiciones que la evocan, ya que suele ser activada por acontecimientos aversivos. Pero se puede calificar como positiva o negativa entendiéndose desde el punto de vista de sus consecuencias adaptativas, dependiendo del resultado de una situación particular. Asimismo, se podría ver como positiva o negativa en función de la sensación subjetiva o evaluación de la emoción, dependiendo de si un individuo siente placer/gusto o displacer/aversión tras la experiencia subjetiva de ira (Piqueras Rodríguez y cols., 2010).

Sin embargo, la ira ha sido relacionada con diversas enfermedades siendo uno de los factores de riesgo principales de la enfermedad coronaria y otros trastornos cardiovasculares (Fernández-Abascal, Martín Díaz y Domínguez Sánchez, 2003), pero también siendo relevante en otros trastornos como el cáncer, las úlceras, el tabaquismo, la psoriasis, o enfermedades que cursan con dolor crónico, como la artritis reumatoide. A nivel de la psicopatología la ira es un indicador sintomático importante de trastornos afectivos como los de tipo depresivo, el trastorno negativista desafiante, algunos trastornos de la personalidad y algunos trastornos del consumo de sustancias (Pérez Nieto y cols., 2008).

Lazarus (2000) refiere que según sea la asignación de culpabilidad, la ira se dirigirá hacia la propia persona interiormente o hacia el exterior. De hecho, existen estudios que encontraron la existencia de una relación significativamente positiva entre el locus de control externo y la tendencia a presentar una respuesta emocional de ira con mayor expresión y menor control (Pérez Nieto, Cano Vindel, Tobal, Camuñas e Iruarrizaga, 2009). Asimismo, para Lazarus existen diversos tipos de ira como variantes a la ira prototípica: aparecen así la ira inhibida, la ira justa, los pucheros y la hostilidad.

La ira inhibida implica un valor negativo atribuido a la emoción y/o el temor a la venganza por parte de los otros, lo que deriva en un esfuerzo de la persona por evitar la expresión visible de su estado de ira. La ira justa está centrada en la autojustificación, defendiendo la buena intención de los propios objetivos y la impropiedad de las acciones de los otros que han ofendido, demostrando así indignación, horrorización, atropello; es una forma de externalizar la culpabilidad que se debería aceptar como propia en otros aligerando los sentimientos propios de culpa. Por su parte, los pucheros implican una ira insegura en la cual la persona inicia un “ataque blando” para evitar el contraataque de la otra parte dado que se evalúa como dependiente e inadecuada. Por último, la hostilidad no es considerada una emoción sino más bien un sentimiento o una disposición más estable en la cual la ira aparece

latente y no activada hasta la aparición de ciertos estímulos. Respecto al enojo, el autor menciona que éste refleja una intensidad diferente de la ira, al igual que la irritación, el enfado o la rabia.

A modo de síntesis se presentan a continuación las principales características de la emoción de ira:

Tabla 1. Características de la ira

Instigadores	<ul style="list-style-type: none"> - Estimulación aversiva, tanto física o sensorial, como cognitiva. - Condiciones que generan frustración, interrupción de una conducta motivada, situaciones injustas, o atentados contra valores morales. - Extinción de la operante, especialmente en programas de reforzamiento continuo. - Inmovilidad, restricción física o psicológica.
Actividad fisiológica	<ul style="list-style-type: none"> - Elevada actividad neuronal y muscular. - Reactividad cardiovascular intensa (elevación en los índices de frecuencia cardiaca, presión sistólica y diastólica).
Procesos cognitivos implicados	<ul style="list-style-type: none"> - Focalización de la atención en los obstáculos externos que impiden la consecución del objetivo o son responsables de la frustración. - Obnubilación, incapacidad o dificultad para la ejecución eficaz de procesos cognitivos.
Función	<ul style="list-style-type: none"> - Movilización de energía para las reacciones de autodefensa o de ataque. - Eliminación de los obstáculos que impiden la consecución de los objetivos deseados y generan frustración. Si bien la ira no siempre concluye en agresión, al menos sirve para inhibir las reacciones indeseables de otros sujetos e incluso evitar una situación de confrontación.
Experiencia subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> - Sensación de energía e impulsividad, necesidad de actuar de forma intensa e inmediata (física o verbalmente) para solucionar de forma activa la situación problemática. - Se experimenta como una experiencia aversiva, desagradable e intensa. Relacionada con impaciencia
Expresión conductual	<ul style="list-style-type: none"> - En general aproximación al estímulo, objeto o situación. - Tres estilos distintos de expresión de la ira: <ul style="list-style-type: none"> • Supresión de la ira (anger-in). Afrontamiento de la situación reprimiendo la expresión verbal o física, aunque persista activación alta. • Expresión de la ira (anger-out). Afrontamiento de la situación manifestando conductas airadas verbal o físicamente, hacia otras personas u objetos, aunque sin intención de producir daño. • Control de la ira (anger-control). Afrontamiento de la situación canalizando la energía emocional proyectándola hacia fines constructivos, tales maximizar la posible resolución positiva del conflicto.

Nota: Extraído de Chóliz, 2005, citado en Piqueras Rodríguez, 2010, pag. 40.

Si bien los aspectos propios de la ira en la infancia se tratarán en el capítulo posterior es importante destacar que esta emoción se encuentra a la base de las conductas agresivas que se observan en aumento en la población infantil. Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán (2002) señalan que ha aumentado la incidencia de la conducta agresiva y antisocial de los niños y los adolescentes, así como la participación de los menores de edad en delitos, a la vez que se ha encontrado que la conducta agresiva evoluciona certeramente a problemas más severos de

conducta antisocial en la adolescencia y en la etapa adulta. En el contexto escolar, los comportamientos de ira y agresividad se han asociado al fenómeno denominado bullying, que implica un conjunto de conductas agresivas, en forma de ataques repetitivos, tanto físicos, psicosociales o verbales, de determinados niños que están en posición de poder sobre aquellos que son débiles frente a ellos, con la intención de intimidar y dominar, e incluso dañar al otro (Cerezo, 2009).

I.9. SÍNTESIS

En este capítulo se realizó un recorrido por los aspectos centrales del concepto de emoción: su significado, su relación con los procesos cognitivos, sus bases neuroanatómicas, sus funciones evolutivas y actuales y su clasificación clásica en positivas y negativas. Se establecieron algunas conexiones centrales con el concepto de Inteligencia Emocional y se puso el énfasis en aquellas emociones que se evaluarán posteriormente en este trabajo: la alegría y la ira.

Lo mencionado hasta acá se refirió a las generalidades de las emociones una vez que se encuentran establecidas en el sujeto adulto de manera saludable. A continuación, el próximo capítulo tratará acerca del desarrollo emocional y las características de este proceso en la infancia.

CAPÍTULO II

- DESARROLLO EMOCIONAL EN LA INFANCIA INTERMEDIA -

II.1. INTRODUCCIÓN

La mayoría de las teorías reconocen las emociones como procesos generales e interactivos enraizados siempre en un origen innato, previo al nacimiento (Clemente Esteban y Villanueva Badenes, 1999). Sin embargo, descriptiva y fenomenológicamente, las emociones presentan cambios a lo largo del desarrollo humano, en especial durante la infancia. Este progreso emocional va unido al desarrollo cognitivo y social que se da durante la vida siendo influido por diversas variables como el temperamento, el ambiente familiar, las relaciones interpersonales, el contexto socio-económico, el lenguaje, entre otras.

II.2. ORGANIZACIÓN DEL DESARROLLO Y SURGIMIENTO DE LAS EMOCIONES

Sroufe (2000) refiere la existencia de dos principios que gobiernan todo el desarrollo humano: el principio de unidad y el principio de complejidad creciente. El primero de ellos implica que el organismo se desarrolla en sus aspectos (cognitivo, social, emocional, físico) como un todo, no pudiendo ser independiente el despliegue de un sistema respecto a otro. El segundo hace referencia a que la nueva estructura o manifestación producto del desarrollo emerge sobre las bases de lo que ya existía previamente y mostrará nuevas propiedades atendiendo a una complejidad cada vez mayor de cambio cualitativo.

En función de esto, el autor menciona que el desarrollo emocional debe abordarse también desde estos principios, integrando el estudio de otros aspectos del desarrollo y describiendo la complejidad creciente de la vida emocional a lo largo de las diferentes edades.

En este sentido, el contexto social y los logros cognitivos son aspectos esenciales e inseparables en el surgimiento y evolución de los procesos emocionales. La emoción y la cognición se condicionan mutuamente y este desarrollo cognitivo-afectivo se ubica dentro de un escenario social. Por esta razón, las características de los procesos emocionales en cada etapa de la infancia se encuentran influidos por, y a la vez influyen sobre, las capacidades cognitivas que los niños adquieren según su edad y por los intercambios familiares (sobre todo la relación niño-cuidador) y sociales que establezcan en su desarrollo.

Por otra parte, desde el concepto de emoción que se ha considerado en el capítulo anterior, la valoración de los estímulos y los significados otorgados a los mismos son elementos centrales para considerar una reacción como emocional. Siguiendo esta línea, Sroufe afirma que las emociones verdaderas comienzan cuando se ha logrado en el desarrollo una diferenciación suficiente entre el sí mismo y el medio circundante que permita el establecimiento de una conciencia y una valoración de los eventos como externos y con cualidades diferentes, es decir una verdadera relación sujeto-objeto en transacción, lo cual es un avance cognitivo de importancia.

De esta forma, las emociones fundamentales, como la alegría y el enojo, surgen a partir de la segunda mitad del primer año de vida. Las reacciones anteriores sólo se consideran prototipos o precursoras de las emociones básicas dada su falta de verdadero significado y subjetividad, pese a que guardan el rasgo esencial de ellas en su expresión. Todo esto también es permitido por los continuos avances de las estructuras neuroanatómicas tanto corticales como subcorticales y los procesos de mielinización progresivos que se dan en edades tempranas.

A continuación, tomando en cuenta estas consideraciones y los principios de unidad y complejidad creciente mencionados, se realizará un recorrido por las características esenciales del período denominado infancia intermedia y luego una descripción de los cuatro aspectos básicos del proceso emocional en dicha etapa: la expresión, el reconocimiento, la comprensión y la autorregulación de las emociones, que son las cuatro habilidades componentes de la Inteligencia Emocional.

II.3. LA INFANCIA INTERMEDIA

La infancia intermedia ha sido considerada el período que abarca entre los 6 y 12 años de edad, aproximadamente. Esta etapa está caracterizada por notables cambios y progresos tanto en la esfera física, como en la cognitiva y social.

Desde el enfoque piagetiano, los niños de esta edad se encuentran en el período de las operaciones concretas en el cual utilizan reflexiones mentales para solucionar problemas concretos desarrollando el pensamiento lógico pero aún no del todo el abstracto. Esto permite adquirir mayor flexibilidad, reversibilidad, multidimensionalidad, causalidad y una disminución del egocentrismo. Asimismo, la capacidad de metacognición se va perfeccionando durante toda esta etapa (Craig, 2001).

A esto se le suma una mayor capacidad para procesar y realizar tareas, mejorando el tiempo de reacción y la velocidad de procesamiento de información. Esto aumenta la cantidad de datos que pueden ser almacenados en la memoria de trabajo del niño, favoreciendo el pensamiento complejo (Papalia, 2004).

Otro aspecto que favorece la complejización cognitiva es el aprendizaje de la lectura y la escritura en estas edades dado el perfeccionamiento fonético, semántico y pragmático que conlleva.

En la esfera socio-afectiva, Erikson (1982, citado en Craig, 2001) ha planteado la cuarta crisis del ciclo vital, denominada “laboriosidad vs. inferioridad” que implica que los niños incorporan una autoimagen de laboriosidad sobre sí mismos cuando toman conciencia de los resultados producidos por sus esfuerzos y esto les permite continuar avanzando en el dominio del ambiente. Por el contrario, cuando no logran este dominio se sienten inferiores e

incorporan una autoimagen desvalorizantes de sí mismos. Esto es relevante para la comprensión del autoconcepto y la autoestima en estos años.

Todos estos factores se insertan en un proceso de socialización con características particulares en esta etapa. El dato más relevante es que a partir de la edad escolar empiezan a cobrar importancia los maestros y amigos en dicho proceso y no solo la familia. Los niños y niñas empiezan a formar parte de un grupo de compañeros de referencia y disfrutan estando en él, esto les permite desarrollar importantes cambios dentro de su comportamiento social ya que gracias a esta relación con sus pares, durante la infancia intermedia logran afirmarse en la independencia, la autonomía y el sentido de reciprocidad, de solidaridad y de justicia; aspectos centrales para la vida en grupo (Llanos Baldivieso, 2006).

La amistad en esta etapa se encuentra basada en una auténtica reciprocidad y colaboración mutua. La confianza es un factor fundamental que se prioriza por los niños de esas edades ya que es lo que permite la estabilidad y continuidad del vínculo (Craig, 2001).

Se ha encontrado que los grupos de amigos a esta edad contribuyen a la formación de cualidades morales como la responsabilidad en el estudio, la disciplina, la solidaridad, la honestidad, la lealtad (Pérez Luján, Vergel Expósito y Rodríguez García, 2007), la formación de la autoestima y el autoconcepto, así como también es un medio para la autoexpresión emocional (Craig, 2001) y la experimentación de emociones positivas.

Conforme avanzan en edad y desarrollo, los niños van adquiriendo mayores habilidades y van consolidando las capacidades ya adquiridas en todas las áreas.

II.4. EXPRESIÓN EMOCIONAL EN LA INFANCIA INTERMEDIA

En cuanto a la expresión emocional, Darwin fue el primer investigador en establecer que los movimientos corporales y las expresiones faciales cumplen un papel de comunicación entre los miembros de una especie, transmitiendo información acerca del estado emocional subjetivo (Palmero, 1996). Su planteo incluía una consideración de las emociones y de la expresión de las mismas como innatas, aunque admitiendo la posibilidad de que los factores de aprendizaje puedan ejercer algún tipo de influencia sobre dicha expresión.

Esta influencia de los factores de aprendizaje es lo que permite que la expresión de las emociones evolucione a través del tiempo y el contexto en función de aumentar las probabilidades de adaptación.

De esta forma, la expresión emocional se encuentra enraizada en un sustrato neuroanatómico y modelada por la interacción social.

Con el paulatino crecimiento y desarrollo del sistema nervioso central, a los nueve años, las estructuras límbicas encargadas de la manifestación emocional (sobre todo la amígdala), están lo suficientemente perfeccionadas para su función.

Sin embargo, con las interacciones sociales serán tomadas ciertas reglas culturales de expresión emocional a partir de las indicaciones específicas de los adultos significativos y de la observación de estos modelos sobre qué emociones se pueden exteriorizar y de qué manera hacerlo. Mediante ello se adquieren patrones de intensificación, inhibición o enmascaramiento de las expresiones emocionales dependiendo de las situaciones o roles sociales (Abarca Castillo, 2003; Keltner y Ekman, 2003; Shaffer, 2001).

Otra forma en que las manifestaciones emocionales son moldeadas por el contexto social remite a la educación diferencial de género. Dado los roles que se atribuyen a hombres y mujeres transmitidos culturalmente se ha encontrado que las niñas son más capaces de ocultar la decepción y el enojo que los niños, expresan más tristeza, culpa o vergüenza que ellos, pero son más explícitas al manifestar emociones positivas como la felicidad. Por su parte, los niños ocultan más frecuentemente el miedo y la tristeza, minimizan las emociones relacionadas con la vulnerabilidad, la culpa y el dolor, pero son más propensos a expresar emociones como la ira. (Alcalá, Camacho, Giner, Giner e Ibáñez, 2006; Lasa Aristu, Vallejo Pareja y Domínguez Sánchez, 2007; Sánchez Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés Rodríguez y Latorre Postigo, 2008).

Esto se torna de importancia dada la relevancia progresiva que adquiere la relación entre pares y con adultos, lo que exigirá la inhibición o retraso de la acción y la modulación del afecto positivo y negativo. Por ello, la capacidad para expresar las emociones de forma que repercuta positivamente sobre uno mismo y los demás se convierte en un aspecto fundamental para el desarrollo social (Ortiz, 2001, citado en Abarca Castillo, 2003). Así, la expresión emocional está estrechamente ligada con los procesos de autorregulación que se comentarán posteriormente.

II.4.1. EXPRESIÓN DE LA ALEGRÍA

II.4.1.a. La risa espontánea

La emoción de alegría tiene como manifestación más clara y genuina la risa. Se estima que esta expresión existe desde hace más de siete millones de años en la especie humana, apareciendo antes que cualquier forma de discurso, sirviendo así como un signo social de comunicación y expresión (Ruch y Ekman, 2001).

Frank y Ekman (1996) hacen una distinción entre la risa genuina, generada involuntariamente como producto de una emoción positiva y la risa voluntaria, no espontánea, que las personas demuestran como muestra de amabilidad, inseguridad o incluso

enmascarando emociones negativas. La principal señal para diferenciar estas dos formas es la llamada “sonrisa de Duchenne”.

La sonrisa de Duchenne se caracteriza por ciertos “marcas” como los bordes de los labios hacia arriba y la piel de los párpados superiores e inferiores contraída hacia los ojos como resultado de la contracción de los músculos cigomático mayor y orbicular, las mejillas elevadas, una menor frecuencia de parpadeo, las cejas inclinadas levemente hacia abajo y las “patas de gallo” en el borde del ojo. Esta sonrisa implica una verdadera expresión de placer que las sonrisas demostradas voluntariamente no poseen.

Estas diferencias se encuentran determinadas por los circuitos neuroanatómicos que se ponen en funcionamiento en cada caso. Así, las sonrisas voluntarias tienen el origen de sus movimientos faciales en la corteza cerebral motora, habiendo un mayor control sobre las manifestaciones, mientras que la risa asociada al placer tiene su comienzo principalmente en los núcleos subcorticales, como todas las emociones genuinas, lo que produce un menor control deliberado sobre ella.

De esta forma, la risa espontánea responde a una emoción positiva en la que la persona no intenta suprimir la respuesta ni controlar su expresión (a excepción que el contexto así lo requiera). Durante la risa la autoconciencia y la autoatención se encuentran levemente disminuidas y al tratar de centrar la atención sobre algún aspecto interno o externo las manifestaciones disminuyen o se detienen. Esto es considerado una muestra de que durante las emociones positivas se produce una predisposición para mantenerse y orientarse hacia los efectos placenteros que provocan (Ruch y Ekman, 2001).

II.4.1.b. La risa en la infancia

Desde los trabajos de Sroufe (2000) se plantea que el desarrollo de la sonrisa a lo largo de la vida permite describir la evolución de la emoción positiva de alegría que se alcanza por completo después de los seis meses de vida.

La sonrisa tiene un significado integrador. Es decir, es una respuesta emocional con componentes fisiológicos, psicológicos, cognitivos, afectivos, sociales y personales que surge como parte de la transacción del niño con su entorno reflejando el grado y la calidad de la interacción con el medio y la valoración que hace el niño de esta interacción.

A partir del segundo año, los niños sonríen al solucionar un problema y ante sus propias creaciones o logros motrices, es decir, aparece una tendencia a reír en situaciones donde ellos son agentes activos en la interacción con el medio. Así, la emoción de alegría comenzaría alrededor de los dos años cuando los bebés logran dominar habilidades y tomar parte activa en su relación con el ambiente otorgando significado a sus transacciones.

Durante todo el desarrollo, pero especialmente en la niñez, las emociones positivas permiten la orientación hacia la situación, al mismo tiempo que llevan a la expresión externa del propio bienestar beneficiando y reforzando los intercambios con los otros. Las expresiones positivas fomentan la valoración de sucesos no amenazantes y habilitan al niño para responder con rapidez y de manera apropiada ante los estímulos, manteniéndose o acercándose aún más a la situación, fomentándose así el crecimiento cognitivo y emocional.

II.4.1.c. Otras manifestaciones de alegría

Como ya se ha mencionado, la expresión facial es sólo una de las formas en que puede manifestarse un estado emocional. Si dicho estado es genuinamente emocional y espontáneo, las características particulares del rostro según la emoción irán acompañadas de cambios a nivel fisiológico, cognitivo y comportamental.

Aunque muchos de esos cambios sólo pueden conocerse mediante el autorreporte de los sujetos, en general, en los estados de alegría aparece aceleración de la frecuencia cardíaca, manifestaciones motrices de exaltación, júbilo y excitación y una evaluación cognitiva del propio estado de bienestar.

II.4.2. *EXPRESIÓN DEL ENOJO*

II.4.2.a. Aparición del enojo

Existen ciertas diferencias entre autores en relación a los estímulos que provocan la reacción de enojo. Mientras que para Sroufe (2000) un niño experimenta enojo cuando ve interrumpido un acto que pretendía realizar o el logro de una meta que intentaba alcanzar, para Lazarus (2000) esta respuesta emocional se desencadena cuando se percibe una ofensa humillante hacia la propia persona o hacia sus seres queridos.

En ambos casos, la verdadera emoción de enojo aparece cuando se desarrollan ciertas posibilidades cognitivas que la permitan, sobre todo el criterio del significado y la posibilidad de valorar la situación y la interacción social que en ella se presenta.

Así, aunque pueden observarse manifestaciones de enojo hacia los dos meses, estas no son consideradas producto de una verdadera emoción hasta los seis o siete meses, allí alcanzan

mayor intensidad (Izar, 1987, citado en Abarca Castillo, 2003; Sroufe, 2000). Esto es resultado de la mayor capacidad para valorar las causas que provocan malestar.

Así, el enojo implicaría poder evaluar que el logro de un objetivo se está frustrando, o bien valorar la situación como perjudicial para sí o para otros con la consiguiente asignación de culpabilidad. La consideración de la intencionalidad y culpabilidad de otro aparecería en los niños alrededor de los cuatro o cinco años y mejoraría progresivamente (Fabbes, 1991, citado en Shaffer, 2001; Vasta, 2001) acompañada de logros respecto a la empatía y la comprensión emocional.

II.4.2.b. Expresión y supresión del enojo

Respecto a la propia expresión de enojo que suele asociarse a problemas de conductas agresivas en los niños, sobre todo en edad escolar, puede considerarse que la manifestación de esta emoción debería implicar un ajuste en cuanto a su intensidad y a las consecuencias sociales que pueda conllevar.

Esto implica que según la situación, expresar el enojo de una manera adecuada puede permitir resolver los problemas interpersonales que llevaron a él, conservando la relación social y la confianza, mientras que de lo contrario la relación puede verse contaminada, apareciendo una fijación del malestar que provoque el distanciamiento o terminación de dicha relación. Por esta razón, se considera que el valor positivo o negativo de la expresión o inhibición del enojo depende de los resultados que pueda producir (Lazarus, 2000).

Asimismo, existen tres estilos distintos de expresión de la ira (Chóliz, 2005, citado en Piqueras Rodríguez y cols., 2010):

- *Supresión de la ira*: Se afronta la situación reprimiendo la expresión verbal o física, pero persistiendo la activación fisiológica alta.
- *Expresión de la ira*: Se afronta la situación manifestando abiertamente conductas verbales o físicas hacia otras personas u objetos. En este caso, aunque no necesariamente, se puede incurrir en actos agresivos que causen daños.
- *Control de la ira*: Se afronta la situación canalizando la energía emocional y proyectándola hacia fines constructivos para el logro de la resolución positiva del conflicto.

Si bien el último estilo se considera óptimo y saludable, cualquiera de los tres puede ser válido dependiendo del desarrollo del niño, las características de la situación, la relación interpersonal y las consecuencias que cada uno pueda producir.

II.4.2.c. Expresión facial y corporal del enojo

Como ya se ha mencionado en el capítulo anterior, la expresión facial característica del enojo implica las cejas bajas, contraídas y en posición oblicua, el párpado inferior tensionado, los labios tensos o en intención de gritar y una mirada prominente (Chóliz, 1995, citado en Pérez Nieto, Redondo Delgado y León, 2008).

Todo esto tiene una base fisiológica en la que la activación que se produce en el sistema simpático favorece el incremento de la frecuencia cardíaca y la rigidez muscular. Es por ello que el cuerpo se encuentra tenso y aumentan las actividades en los miembros inferiores y superiores (como golpear o patear) hacia los que se redirecciona el mayor flujo sanguíneo (Goleman, 1995).

La expresión facial, la postura corporal rígida, la elevación del tono de voz, el enrojecimiento de la cara y ciertas conductas motoras vigorosas y repentinas son señales de enojo cuando este se manifiesta explícitamente (Goleman, 1995). Por supuesto que la emoción puede transmitirse por otras vías o de otras manera menos prototípicas, como por ejemplo sólo mediante el lenguaje (a través de palabras hirientes o ironías) o con los denominados “pucheros” (Lazarus, 2000).

II.5. RECONOCIMIENTO DE LAS EMOCIONES EN LA INFANCIA INTERMEDIA

II.5.1. *EL RECONOCIMIENTO EMOCIONAL COMO UNA HABILIDAD UNIVERSAL*

El reconocimiento emocional hace referencia a la habilidad para percibir e interpretar correctamente las emociones experimentadas por los demás durante las interacciones sociales (Matthews, Zeidner y Roberts, 2007, citado en Bänziger, Grandjean, Klaus y Scherer, 2009). Mayer y Salovey (1997) incluyen también como parte de esta habilidad poder identificar conscientemente las propias emociones.

Una cuestión importante para lograr adecuadamente este reconocimiento es el desarrollo de la llamada sensibilidad no verbal, la cual ha sido definida por Hall y Barnieri (2001, citado en Bänziger y cols., 2009) como la habilidad para identificar emociones o actitudes en los otros a partir de claves no verbales, tales como gestos faciales, posturas o movimientos corporales y cualidades de la voz.

Esta habilidad para interpretar expresiones emocionales básicas parecería ser universal (Ekman, 1973, citado en Browndyke, 2002). Sin embargo existe cierta controversia respecto a ello, existiendo dos grandes modelos explicativos: el neurocultural y el de prototipos. En su modelo neurocultural, Ekman (1993, citado en González Arias, 2005) plantea que la conducta facial por sí misma expresa emoción, la cual es reconocida por el observador, siendo una señal informativa independiente de los observadores y el contexto. Por el contrario, Russell (1993, citado en González Aria, 2005) sostiene que la información que obtiene el observador proviene en mayor medida de su capacidad para asignar con significado emocional las configuraciones faciales y posturales en función de sus experiencias, su aprendizaje cultural y las claves que brinda el contexto.

Se considera que indistintamente de la preponderancia de uno u otro factor, el reconocimiento podría implicar complementariamente ambas fuentes. Si estas son coherentes entre sí aumentan la exactitud en la identificación emocional.

Sin embargo, el criterio de universalidad puede verse confirmado, al menos parcialmente, dado la existencia de estructuras y mecanismos neuronales encargados de la tarea de reconocer emociones. Así, se ha encontrado una superioridad del hemisferio derecho sobre el izquierdo en la identificación emocional y una preponderancia de la amígdala en el reconocimiento del enojo y el miedo específicamente (Sánchez-Navarro y Román, 2004).

Al respecto, Adolphs (2002, citado en Caviates y Baldevenito, 2007) señala tres estrategias en el reconocimiento de las expresiones faciales: la primera implica la percepción, en la cual la corteza visual se activa frente a ciertos cambios en la geometría del rostro; la segunda refiere al análisis, en el que se integran la información, sobre todo de los rasgos más expresivos de los ojos y la boca, y se integra con datos provenientes de la memoria implicando diversas áreas corticales temporo-occipitales y prefrontales y subcorticales, como el hipotálamo; y la tercera estrategia involucra la activación de la corteza motora con la función de simular y representar internamente la reacción observada generándola para la propia persona.

II.5.2. FACTORES INFLUYENTES

Browndyke (2002) señala que existen ciertas consideraciones a tener en cuenta en el reconocimiento de emociones, como por ejemplo, que la expresión facial se transforma en un estímulo emocional cuando las personas no tratan de esconder sus emociones; que los sujetos pueden usar ciertas “reglas de despliegue” socialmente aprendidas para esconder efectivamente las emociones experimentadas; o que aquellos que tienen un alto desempeño en comunicar sus emociones mediante expresiones faciales espontáneas presentan una baja capacidad para esconder sus emociones con expresiones fingidas.

En relación a esto, Chóliz (1995, citado en González Arias, 2005) señala que el reconocimiento se ve influido por ciertos factores, tales como:

- a. El estado emocional del observador
- b. El contexto y las diversas fuentes de información externas
- c. El aprendizaje de reglas sociales de despliegue
- d. La experiencia previa
- e. Las expectativas
- f. Los sesgos por las primeras impresiones
- g. Las diferencias individuales
- h. El feedback generado por la interacción
- i. El engaño

Los ítems (c) e (i) resaltan que la habilidad de reconocer emociones no se agotaría en aquellas explícitas o evidentes, sino en la posibilidad adicional de reconocer las que están encubiertas también.

II.5.3. DESARROLLO DEL RECONOCIMIENTO EMOCIONAL EN LA INFANCIA

Shaffer (2001) señala que los bebés entre ocho y diez meses ya poseen una capacidad suficiente para interpretar emociones, sobre todo a partir de la referencia social que brindan los padres mediante sus propias expresiones.

Entre los tres y los cinco años los niños ya han aprendido a identificar los estados emocionales propios y los de los demás, y a diferenciar entre esos estados, siendo capaces de distinguir y responder a diferentes expresiones emocionales faciales y sensaciones y manifestaciones musculares y corporales, continuando con la primacía de los padres. A medida que crecen, los niños aumentarán la precisión y extensión en la identificación (Mayer y Salovey, 1997).

Según estos planteos, los niños preescolares ya serían concientes de sus estados emocionales aún antes de poder expresarlos verbalmente mediante la propia lengua. Así, con la adquisición del lenguaje la autoconciencia emocional se hace evidente al exterior. También las autoreferencias son más frecuentes que las referencias a los demás, por lo que podría suponerse que los niños identifican primero sus propios estados y posteriormente interpretan la conducta de los otros a partir de la comprensión de sí mismos. Es decir, los niños a partir de los dos años tendrían una concepción de la emoción como experiencia subjetiva (Clemente Estevan y Villanueva Badenes, 1999) que luego se mantiene y perfecciona a lo largo de la infancia intermedia.

II.5.4. IMPORTANCIA DEL RECONOCIMIENTO EMOCIONAL PARA LA INTERACCIÓN SOCIAL

El reconocimiento de emociones en sí mismo y en los otros resulta ser un componente central de la Inteligencia Emocional. Representa una habilidad nuclear para la interacción fluida y saludable y para el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales.

Cuando esta capacidad nuclear falla se encuentran sujetos que no logran reconocer las claves sociales, que no son empáticos, que no pueden expresarse adaptativamente, sufriendo por ello un deterioro en su vida social. Esto empeora en el caso de los niños porque dificulta los contactos con sus pares e incluso con sus adultos significativos.

No reconocer las emociones presentes durante el curso de una interacción implica un accionar no acorde a las necesidades del momento y a los estados de las personas implicadas. Por ello, como se verá posteriormente, esta habilidad se encuentra como la primera y más esencial dentro del concepto de Inteligencia Emocional ya que resulta necesaria para el logro de otras, tales como la comprensión y la regulación emocional.

II.6. COMPRENSIÓN EMOCIONAL EN LA INFANCIA INTERMEDIA

Se entiende la comprensión como la capacidad para entender emociones y usar el conocimiento emocional, pudiendo desarrollar cuatro habilidades básicas: “etiquetar” las emociones, interpretar sus significados, comprender los sentimientos complejos y reconocer las transiciones de estados emocionales que suelen darse (Mayer y Salovey, 1997). Estas características se explicarán con mayor precisión en el capítulo sobre Inteligencia Emocional.

A modo general, la comprensión emocional permite inferir cómo y por qué las personas actúan como lo hacen a partir de los cambios emocionales que les ocurren y poder explicar dichos cambios (León-Rodríguez y Sierra-Mejía, 2008).

II.6.1. COMPRENSIÓN DE LAS CAUSAS Y CONSECUENCIAS DE LAS EMOCIONES

León-Rodríguez y Sierra-Mejía (2008) proponen que la comprensión de las emociones puede estar centrada en los determinantes de estas o en sus consecuencias.

Evaluar la comprensión de los determinantes implica conocer cómo las personas adquieren y usan la información acerca de las condiciones que son necesarias para que se

presente una determinada emoción. El núcleo de la habilidad estaría ubicado en el manejo de las causas antecedentes. En cambio, la evaluación de la comprensión de las consecuencias se centra en averiguar las creencias que tienen los sujetos acerca de cómo las emociones influyen en su accionar cotidiano.

Desde la perspectiva contemplada para el presente trabajo se considera que la comprensión emocional remite al conocimiento de las causas, sus significados y sus influencias sobre el sujeto, dejando el entendimiento de las consecuencias como parte de otra habilidad central que se denominará “facilitación emocional”.

II.6.2. DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN EMOCIONAL EN LA INFANCIA

II.6.2.a. Componentes de la comprensión emocional

Harris y Pons (2003, citado en Figueroa Lucero y Guevara Bolaños, 2010) realizan una clasificación de los componentes que los niños entre 3 y 11 años toman en consideración para la comprensión de las emociones a lo largo de su desarrollo. Estos componentes son:

1. *Reconocimiento* (3 – 4 años): Los niños reconocen y nombran emociones teniendo en cuenta las señales expresivas de los estados básicos: felicidad, tristeza, miedo, y cólera.
2. *Causa externa* (3 – 4 años): Los niños entienden cómo las causas externas afectan a las emociones de otros niños produciendo estados emocionales según su índole.
3. *Deseo* (3 – 4 años): Los niños comprenden que las reacciones emocionales de la gente dependen de sus deseos e intenciones.
4. *Creencia* (4 – 6 años): Los niños comienzan a entender que la creencia de una persona, falsa o verdadera, determinará su reacción emocional ante una situación. Esto se explica en el apartado posterior con mayor precisión.
5. *Recordatorio* (3 – 6 años): Los niños van considerando más la relación entre la memoria y la emoción, esto les permite reconocer progresivamente que la intensidad de una emoción disminuye con el tiempo y que algunos elementos de una situación actual pueden servir como recordatorios que reactiven las últimas emociones.
6. *Regulación* (6 – 7 años): Los niños comienzan a comprender la posibilidad de regular sus emociones y empiezan a utilizar diversas estrategias de control. Las primeras en aparecer hacen referencia sobre todo a estrategias de comportamiento, mientras que ya a los ocho años comienzan a reconocer estrategias psicológicas (negación, distracción, etc.).

7. *Ocultación* (4 – 6 años): Los niños comienzan a comprender que puede haber una discrepancia entre la expresión exterior de la emoción y aquella verdadera que se está experimentando.
8. *Mezclado* (8 años): Los niños comienzan incipientemente a entender que una persona puede tener múltiples o contradictorias respuestas emocionales ante una situación. Este aspecto se desarrolla con mayores detalles posteriormente.
9. *Moralidad* (8 años): Para estos autores, los niños comienzan a relacionar las emociones negativas con acciones morales censurables (por ejemplo, mentir o agredir) y las positivas con acciones morales loables (como por ejemplo, ayudar, compartir, jugar).

II.6.2.b. Comprensión de las creencias como causas de las emociones

Ya se ha comentado cómo las cogniciones funcionan como activadoras de emociones generando ciertos estados anímicos particulares en relación a su contenido. Comprender que las emociones dependen de las creencias o los juicios que se elaboren de una situación particular es un gran logro dentro de esta habilidad.

Harris (1989, citado en Delgado Egidio y Contreras Felipe, 2008) ha encontrado que los niños a partir de los seis años logran predecir las emociones utilizando como clave lo que las personas creen de ellas, aunque un porcentaje importante de niños de cuatro años también puede hacerlo en condiciones más simples (Tirapu-Ustárroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero, 2007). Así, en la infancia intermedia esta habilidad se encontraría ya adquirida.

Estos hallazgos se encuentran relacionados con las investigaciones acerca de la denominada Teoría de la Mente, en la cual se trata de analizar la habilidad de las personas para comprender y predecir la conducta de otras, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias desde etapas tempranas del desarrollo (Tirapu-Ustárroz y cols. 2007).

Poder utilizar la inferencia de cogniciones en los demás para entender su accionar también permite comprender la diferencia entre las emociones experimentadas y las expresadas. De esta forma, los niños entre los seis y los diez años mejoran progresivamente su capacidad para percibir que lo expresado puede diferir de lo sentido (Delgado Egidio y Contreras Felipe, 2008).

Por otra parte, tomar en consideración los pensamientos de los demás y de sí mismos respecto a los eventos permite a los niños ampliar su conocimiento respecto a las causas de las emociones. Así, saber que alguien que valora una situación como una pérdida dolorosa se sentirá triste o que alguien que piensa que lo que le ocurre es beneficioso para sí mismo experimentará alegría, es un logro importante para una mejor comprensión de sus propios estados, los de los demás y el desarrollo de la empatía. Este conocimiento emocional comienza

en la infancia y crece a lo largo de toda la vida, con una comprensión cada vez mayor de estos significados emocionales (Mayer y Salovey, 1997).

II.6.2.c. Información pasada, valores e idiosincrasia

Durante la infancia la comprensión emocional se ve influida por diversas cuestiones. Las más importantes se pueden resumir en la información pasada respecto a los eventos, ciertos valores transmitidos culturalmente y algunas características idiosincrásicas de cada niño.

Así, hacia los seis años y en adelante los niños ya toman en consideración los datos pasados disponibles referidos a las situaciones para comprender y predecir emociones y no sólo los presentes. De la misma forma, a esa edad han adquirido las normas que regulan el despliegue emocional socialmente, por lo que reconocen que las emociones pueden variar en diversos contextos aunque el desencadenante sea el mismo. Por último, si bien no se puede considerar la existencia de una personalidad como tal en la infancia, sí se sabe que existen ciertos rasgos característicos en la forma en que piensan y actúan los niños que se mantienen con cierta estabilidad en esta época y que son producto de su temperamento y su aprendizaje, por lo tanto, no sólo cada niño va a comprender las emociones según estas particularidades, sino que también, a partir de los 10 años, son conscientes de que cada persona puede interpretar los eventos y reaccionar ante ellos de una forma peculiar y propia.

II.6.2.d. Emociones simultáneas

Las emociones simultáneas o la ambivalencia emocional refieren a la confluencia de emociones diferentes frente una misma situación al mismo tiempo. Los estudios de Harter (1996, citado en Papalia, 2004) han encontrado que esta capacidad se adquiere completamente hacia los 12 años habiéndose atravesado previamente cinco niveles de desarrollo. Estos son:

- *Nivel 0*: Los niños no pueden reconocer la coexistencia de dos emociones al mismo tiempo, aun cuando estas sean de la misma valencia.
- *Nivel 1*: Los niños desarrollan categorías independientes para emociones positivas y negativas y pueden comprender la simultaneidad si éstas pertenecen a la misma categoría y se dirigen al mismo objetivo. No comprenden aún la posibilidad de sentir la

misma emoción ante situaciones diversas ni experimentar emociones diferentes frente a un mismo evento o persona.

- *Nivel 2:* Aquí los niños pueden reconocer la existencia de la misma emoción ante eventos diferentes, pero no pueden admitir la existencia de emociones contradictorias.
- *Nivel 3:* Los niños han logrado integrar las categorías de emociones positivas y negativas y comprenden la contrariedad de emociones simultáneas sólo si estas están dirigidas a objetivos diferentes.
- *Nivel 4:* A esta altura los niños ya logran comprender la experimentación de sentimientos conflictivos hacia un mismo objetivo.

El hecho de no comprender las emociones simultáneas hasta los 10 años no implica que los niños de edades más tempranas no las experimenten, sino sólo que hasta ese momento, dado el desarrollo cognitivo, no encuentran una forma para conciliar estas perspectivas coherentemente (Papalia, 2004).

Asimismo, la ambivalencia se comprendería antes en las situaciones y eventos externos y luego en las personas. Según Delgado Egidio y Contreras Felipe (2008) para los niños es más fácil entender que una circunstancia provoca dos emociones diferentes, que asumir que se tienen emociones contrapuestas frente a una misma persona.

II.6.2.e. Empatía

Sin intención de ahondar extensamente en el concepto de empatía dada la complejidad del mismo, resulta necesario mencionar brevemente los aspectos centrales de esta habilidad por su estrecha relación con la comprensión emocional.

Eisenberg (2002, citado en Richaud de Minzi, 2008) considera la empatía como una respuesta emocional similar a la de otra persona que procede de la comprensión del estado o situación en la que esta se encuentra. Por lo tanto, la respuesta empática involucra la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar, a partir de diversas fuentes de información (lo observable, lo verbal, la memoria, la toma de perspectiva) y la reacción afectiva de compartir su estado emocional.

Existen ciertas etapas en el desarrollo de la empatía que se encuentran unidos o influidos por los cambios en la capacidad de comprensión de los niños. Shapiro (1997) diferencia entre la empatía global, la intuitiva, la cognoscitiva y la abstracta.

La empatía global se da durante el primer año de vida cuando, dada la incapacidad del niño para distinguir entre él mismo y el exterior, interpreta la aflicción de cualquier otro bebé como propia. La empatía intuitiva presente a los dos años implica que el niño puede diferenciar

entre los estados emocionales propios y los de otros pero tratando en forma intuitiva y arbitraria de comprender y manejar las emociones de los otros. Ya a los seis años, se puede observar una empatía cognoscitiva en la que la capacidad de ver cosas desde la perspectiva de otra persona y actuar en consecuencia aumenta y se tiene el conocimiento acerca de cómo puede sentirse una persona en diversas situaciones según los eventos ocurridos. Por último, entre los 10 y los 12 años, los niños extienden su empatía mas allá de aquellos a los que conocen u observan directamente, incluyendo a gente que no conocieron nunca, habiendo desarrollado una empatía abstracta que implica el nivel más alto en la adquisición de la empatía y la comprensión emocional.

II.7. AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

II.7.1. DEFINICIONES DE AUTORREGULACIÓN

El concepto de autorregulación ha sido ampliamente estudiado en las últimas décadas dada la importancia que implica para las interacciones sociales funcionales y la relación que se ha encontrado entre déficits en esta capacidad y la aparición de diversos problemas de conductas agresivas en los niños (Goldsmith, Pollak y Davidson, 2008)

De esta forma, han aparecido diversas definiciones y conceptualizaciones de la autorregulación emocional que, aún refiriéndose a la misma habilidad o a los mismos procesos, enfatizan aspectos diferentes pero complementarios.

Así, Cole (1994, citado en Rendón Arango, 2008, pág. 19) define la regulación emocional como *“la habilidad para responder a las demandas en curso con un rango de emociones tolerable a nivel social y suficientemente flexible como para permitir reacciones espontáneas, así como la habilidad para demorar tales reacciones cuando se necesite”*.

De manera más general y amplia, Ato Lozano, González Salinas y Carranza Carnicero (2004, pág. 69) consideran la autorregulación como *“la capacidad de los individuos para modificar su conducta en virtud de las demandas de situaciones específicas”*.

La definición más aceptada por su grado de precisión e inclusión de diversos aspectos es la de Thompson (1994, citado en Garrido Rojas, 2006, pág. 499) que describe la regulación de la emoción como *“los procesos de iniciar, mantener, modular o cambiar la ocurrencia, intensidad o duración de los estados afectivos internos y los procesos fisiológicos, a menudo con el objetivo de alcanzar una meta”*. Cole, Michel y Teti (1994, citado en Clemente y Adrián, 2004) especifican aún más esta conceptualización agregando que la autorregulación implica

“procesos de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad y duración de los estados sentimentales internos, de los procesos fisiológicos relacionados con la emoción, de las metas relacionadas y la conducta concurrente con la emoción, generalmente al servicio de conseguir un objetivo”.

II.7.2. PUNTUALIZACIONES RESPECTO A LA AUTORREGULACIÓN

II.7.2.a. Áreas de autorregulación

Siguiendo la definición de Cole y cols. mencionada se puede comprender la complejidad del concepto de autorregulación emocional. Existe una diferencia entre regular la experiencia subjetiva de la emoción, los procesos fisiológicos activados o las conductas manifestadas ya que implican estrategias diferentes que ponen en juego habilidades distintas y producen resultados variables en función de los contextos.

Así, no es lo mismo intentar controlar una emoción en sí misma o sus cogniciones, como por ejemplo el enojo, que regular los comportamientos asociados con la emoción, como agredir, o disminuir las manifestaciones fisiológicas provocadas (Clemente y Adrián, 2004).

II.7.2.b. Control y adaptación

Clemente y Adrián (2004) han identificado dos modalidades de regulación en función del grado de conciencia que el sujeto experimenta: un control reactivo o involuntario y uno denominado esfuerzo voluntario.

El primero se encuentra más relacionado con variables temperamentales y tiene su base en las estructuras subcorticales (sobre todo en la amígdala y el hipocampo). Se ha vinculado en los niños con la presencia de conductas impulsivas y con tendencia a la hiperactividad o el exceso de timidez y sobre-control emocional. Estas diferencias se deben a la existencia de dos posibles estilos de reacción: uno sobrecontrolado bajo el dominio de la inhibición y uno de bajo-control dominado por la impulsividad.

Por el contrario, el control voluntario, se encuentra asentado en el córtex frontal y otras estructuras superiores e implica un proceso de decisión y voluntad por parte del sujeto (comúnmente conocido como “*effortful*”, en inglés). Rothbart y Bates (1998, citado en

Clemente y Adrián, 2004) definen a este tipo de regulación como *“la eficiencia en la atención ejecutiva, incluyendo la habilidad para el cambio de atención voluntario, así como la habilidad para inhibir respuestas dominantes y activar respuestas subdominantes”*.

Ambas formas de regulación emocional pueden conllevar beneficios a nivel adaptativo si permiten que la persona logre ajustar el estado emocional al servicio del respeto a normas definidas social y culturalmente.

Se entiende que controlar o regular no significa sofocar completamente el elemento emocional, sino al contrario, intentar llegar a niveles aceptables personales y sociales en la expresión y manejo de las emociones, pero nunca intentar eliminarlas sin su correspondiente comprensión y utilización. Intentar rígidamente reprimir las emociones disminuye la capacidad del sujeto de involucrarse en su ambiente, por ello la regulación implica una habilidad de flexibilidad que permita tal adaptación.

Estas capacidades de adaptación al ambiente incluyen procesos de afrontamiento de emociones tanto positivas (alegría, por ejemplo) como negativas (miedo, ira, tristeza), considerándose además, como aspectos de la autorregulación emocional, los que se refieren al inicio y mantenimiento de la respuesta emocional, y no solo, la modulación y el cese de dicha respuesta (Ato Lozano y cols., 2004).

Por ello, como menciona Rendón Arango (2008), la autorregulación emocional no es simplemente detener el malestar, sino que implica varias clases de ajustes para organizar el funcionamiento inmediato y a largo plazo. No es sólo reducir la intensidad o la frecuencia de ciertos estados emocionales, sino también la capacidad para generar y sostener emociones que permitan desarrollar una actividad y comunicarse con otros. Así, los procesos de regulación son importantes porque disponen la emoción para brindar soporte adaptativo y estrategias conductuales organizadas.

II.7.3. DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN

Se espera que el tipo y la frecuencia en el uso de estrategias por parte de los niños dependan de su nivel de desarrollo. Esto determina el pasaje de estrategias dependientes en los primeros estadios del desarrollo yendo progresivamente hacia el uso de estrategias con mayor grado de autonomía (Ato Lozano y cols., 2004). Así, la mayor tarea que deben realizar los niños durante sus primeros años implica el paso de una regulación diádica al logro de la autorregulación. Su trabajo en torno a esta capacidad consiste en lograr inhibir impulsos bajo la dirección de la persona que lo cuida con el fin de prepararse para la autorregulación posterior (Sroufe, 2000). La labor estará centrada en aumentar y enriquecer las estrategias y en aprender a utilizarlas de manera adaptativa, en función de los avances evolutivos que se alcanzan en cada etapa del desarrollo.

II.7.3.a. Los niños preescolares

Durante los años preescolares, el repertorio emocional de los niños se incrementa considerablemente incluyendo las llamadas emociones autoconcientes (o referidas a sí mismos) como el orgullo, la vergüenza y la culpabilidad. Estas reflejan una creciente conciencia de sí mismos y una conciencia social en desarrollo. Además, a esta edad los niños también logran avanzar en la previsión de las emociones de otros, lo que les permite adaptar su conducta y la expresión emocional en función de los demás.

Esta conciencia de sí mismo con sus referencias constantes a un “Yo” se demuestra en la forma en que los niños empiezan a responder a las experiencias tanto buenas como malas de manera autorreferencial. Lograr una meta les produce alegría, pero también orgullo; realizar una acción negativa en otros que se aparta de lo establecido socialmente les provoca enojo o tristeza, pero también vergüenza o culpa. Por esto, se ha indicado el comienzo de la autorregulación propiamente dicha y el dominio de sí mismo a estas edades ya que la capacidad del niño para ver el Yo como objeto de observación y evaluación por los demás le permite comprender las normas de conducta y aplicar esas normas a una evaluación y control de sus acciones (Kopp y Wyer, 1994, citado en Shonkoff y Phillips, 2005).

Sumado a esto, entre los tres y los cinco años la regulación de las emociones se diversifica y afianza a partir de la consolidación de dos habilidades importantes: la habilidad para reproducir representaciones faciales de las emociones y la capacidad para comenzar a dar nombres a las emociones que experimentan, lo que aumenta sus posibilidades de pedir ayuda centrada en las causas concretas o en las consecuencias específicas que provocan sus emociones.

Asimismo, el creciente reconocimiento de sus estados internos y de las causas que los han generado en ocasiones anteriores permite que, cuando se produce una emoción negativa, los preescolares reconozcan ese malestar y traten de evitar o paliar el efecto pernicioso cambiando la causa, evadiéndola o controlando su propio sentimiento por ellos mismos.

El control voluntario es lo que capacita, en la edad preescolar, a contener una respuesta que estaba ya estaba “preparada” inhibiéndola. A partir de estas edades los niños comienzan a demostrar esta competencia que se irá perfeccionando a lo largo de su desarrollo ulterior. Su importancia reside en que se ha observado que los niños pequeños que tienen dificultades para inhibir impulsos negativos también tienden a provocar respuestas adversas en otros que, a su vez, incitan los tipos de experiencias e interacciones que conducen a una conducta impulsiva negativa nuevamente (Rothbart y Bates, 1998, citado en Shonkoff y Phillips, 2005).

Esta capacidad de control voluntario va unida a la capacidad de regular también sus procesos mentales. Estos aspectos han sido incluidos dentro del concepto de funciones ejecutivas, las cuales incluyen habilidades como: la autorregulación, la secuenciación de conductas, la flexibilidad, la inhibición de respuestas y la planeación y organización de la conducta. Todo esto se ve facilitado por la posibilidad de iniciar, cambiar, inhibir, sostener, planear, organizar y aplicar una estrategia (García-Molina, Tirapu-Ustárroz, Luna-Lario, Ibañez y

Duque, 2010), lo cual aumenta progresivamente en el desarrollo de los niños y se vuelve más observable en la infancia intermedia.

II.7.3.b. Los niños escolares: la infancia intermedia

Al finalizar los años preescolares, los niños ya han adquirido la capacidad de prever sus emociones y las de los otros, de hablar acerca de ellas y de utilizar esta incipiente conciencia emocional para mejorar el manejo de sus experiencias emocionales cotidianas.

A partir de esta edad y en adelante, los pares son también un elemento de control emocional. Dado que manifestar emociones positivas puede facilitar la formación y el mantenimiento de amistades y que, por el contrario, las emociones negativas pueden ser problemáticas para la interacción social con los compañeros, el niño va ampliando sus conocimientos sobre lo que socialmente se espera que sean capaces de controlar a partir de estas nuevas interacciones. De esta forma, durante la niñez intermedia los niños adquieren y utilizan las reglas sociales para la expresión apropiada de la emoción aprendiendo a exhibir sus emociones o a ocultarlas según lo que sea socialmente aceptable (Renata-Franco y Sánchez-Aragón, 2010).

Asimismo, esta progresiva adquisición de la capacidad de regular sus emociones les ha permitido verlas como fenómenos controlables que se pueden utilizar y expresar apropiadamente. Ellos van reconociendo que los propios sentimientos no tienen que abrumarlos, debilitarlos o desorganizarlos. Esto se ha denominado “eficacia emocional personal”. Esta eficacia es importante ya que se ha encontrado que los niños que sienten que no controlan sus emociones son más propensos a berrinches, falta de atención y a retirarse en forma rápida de situaciones estresantes (Saarni, 1999, citado en Shonkoff y Phillips, 2005)

Para la época escolar, ya los repertorios de estrategias de regulación de los niños se vuelven más eficientes y flexibles y van aumentando progresivamente.

En esta etapa, los problemas de control emocional más relevantes se relacionan con la incapacidad de tolerar la frustración y la espera, la regulación del enojo y el control de las conductas agresivas. Se observan así, comportamientos infracontrolados, en los que las emociones y los impulsos son expresados abiertamente, con escaso dominio sobre ellos, y comportamientos sobrecontrolados, en los que la timidez y el aislamiento son los rasgos centrales. Estos últimos provocan altos niveles de malestar en los escolares, pero son menos detectados y abordados ya que no suelen resultar perturbadores ni disruptivos para los contextos de crianza y socialización infantil (Clemente y Adrián, 2004).

Un paso importante en la autorregulación es cuando, a partir de los 10 años, los niños empiezan progresivamente a aceptar espontáneamente que las estrategias cognitivas son útiles, a pesar de que las hayan utilizado con ayuda adulta varios años antes. Así, por ejemplo, los niños de esta edad utilizan como estrategia de autorregulación la distracción realizando

alguna actividad o juego, pero algunos no pueden dar una explicación cognitiva de esta estrategia mientras que otros ya logran reconocer que la actividad les permite “apartar la mente de la emoción negativa” (Cuervo Martínez e Izzedin Bouquet, 2007).

Diversos estudios han encontrado que desde los 8 años y al llegar a los 13, los niños utilizan predominantemente como estrategias de autorregulación la distracción conductual, la conducta de afrontamiento activo centrada en la resolución de los problemas, la evaluación cognitiva positiva, la búsqueda y aceptación de ayuda instrumental y, en menor medida, la expresión abierta de las emociones (Cuervo Martínez e Izzedin Bouquet, 2007; Dávila y Guarino, 2001; Morales y Trianes, 2010; Reyes y Mora, 2007).

En síntesis, durante la infancia intermedia los niños logran consolidar la capacidad para controlar sus emociones, no aceptando los acontecimientos cuando éstos provocan malestar y cambiando intencionalmente sus estados emocionales buscándose una actividad agradable. Esto les supone la posibilidad de fomentar y activar la aparición de las emociones positivas y regular las negativas.

II.7.4. IMPORTANCIA DE LA AUTORREGULACIÓN EN LA INFANCIA

Ato Lozano y cols. (2004) realizan una descripción del significado funcional de la autorregulación en la infancia. Al respecto, los autores mencionan que la autorregulación emocional cumple siempre una función de adaptación social. En este sentido, relacionan la intensidad de la emoción, la autorregulación y el funcionamiento social planteando que una alta emocionalidad negativa, junto con una baja regulación emocional y conductual, se asociará con problemas comportamentales externalizantes (como la agresividad y la baja competencia social) y que una baja regulación de la emoción junto con un alto control comportamental y una alta intensidad emocional negativa se asociará a problemas comportamentales de tipo internalizante (como el miedo o la timidez). De esta forma, los procesos de autorregulación y las capacidades para llevarlos a cabo predisponen a un mayor o menor riesgo de problemas de conducta en los niños.

Esto resulta de gran importancia dado que la autorregulación emocional en la infancia es una de las claves para explicar el ajuste social en etapas posteriores, ya que bajos niveles de autorregulación en la infancia se asocian a una baja competencia social, mientras que una óptima regulación emocional se relaciona con un adecuado funcionamiento interaccional.

II.8. SÍNTESIS

En este capítulo se delimitaron los principales aspectos contenidos dentro de la temática de las emociones como son la expresión, el reconocimiento, la comprensión y la autorregulación emocional. Cada una de estas áreas fue explicada en relación a su desarrollo en la infancia, acentuando la etapa intermedia de esta.

Es importante resaltar la relación mutuamente influyente y de apoyo que cada habilidad tiene con el resto. Cada una es condición necesaria para el logro de las otras y ninguna resulta suficiente por sí misma para lograr el adecuado ajuste emocional y social.

En el próximo capítulo se retomará el desarrollo teórico realizado ya que la Inteligencia Emocional sienta sus bases sobre el funcionamiento de estas habilidades emocionales comentadas.

CAPÍTULO III

- INTELIGENCIA EMOCIONAL -

III.1. INTRODUCCIÓN

El concepto de Inteligencia Emocional (IE), que tuvo sus primeras apariciones hace más de 20 años, ha dado lugar desde entonces a una serie de numerosas teorías, aplicaciones y hallazgos en diversos ámbitos.

Sencillamente, la suposición central de este constructo es que las emociones pueden hacer pensar más inteligentemente y que se puede pensar más inteligentemente sobre las emociones (Mayer y Salovey, 1997). Aparece así la necesidad de justificar el uso de los términos “inteligencia” y “emoción” y su conexión.

De esta forma, Mayer, Salovey y Caruso (2004) establecen que la IE ha logrado cumplir con ciertos criterios que le permiten ser considerada una inteligencia propiamente dicha (y no una simple habilidad o un talento). Estos son: haber sido operacionalizada como una habilidad mental, haber reunido criterios correlacionales que indiquen que es una habilidad unitaria y haber exhibido pruebas del cambio y desarrollo a lo largo de la vida.

Asimismo, algunos investigadores han establecido que para identificar una inteligencia hay que: a) definirla; b) desarrollar un medio para medirla; c) acreditar su independencia de inteligencias ya conocidas y d) demostrar que predice algún criterio real. Todos estos requisitos se han alcanzado y se explicarán posteriormente, demostrando la validez del constructo (Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001)

En relación al componente emocional, la IE considera a las emociones como contribuciones potenciales del pensamiento más que como factores perturbadores de él. Es decir, la emoción y la cognición no son incompatibles ni funcionan con independencia una de otra, sino que se facilitan e influyen mutuamente permitiendo mejores respuestas en los sujetos (Grewal y Salovey, 2006).

Actualmente, existe un interés creciente por ahondar en el conocimiento de la IE en todas las etapas del desarrollo debido a la relación que se ha observado entre ésta y diversas variables. Ejemplo de esto son los estudios entre IE y el desarrollo moral (Cabezas Hernández, 2009; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005a); la calidad de las relaciones interpersonales; la salud, el bienestar y el ajuste psicológico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Martín Jorge y Mora Mérida, 2009a; Martín Jorge y Mora Mérida 2009b; Shapiro, 1997); la evolución de los procesos de adaptación psicosocial (Limonero y cols., 2009; Martorell, González, Rasal y Estellés, 2009; Mestre, Guil, López-Fernández y Picardo, 2009) y el rendimiento escolar (Aritzeta y Gartzia, 2009; Fernández González y Barraca Mairal, 2009; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Guil-Olarte, 2006), entre otras variables.

A continuación, se detallarán todos estos aspectos realizando un panorama general del estado actual de la temática.

III.2. ORIGEN Y ALCANCE DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El concepto de IE como tal fue propuesto científicamente por primera vez por Peter Salovey y John Mayer en 1990. Estos autores basaron sus ideas en los planteos de Howard Gardner acerca de las Inteligencias Múltiples y, en especial, de dos tipos centrales de inteligencia que este autor propone: la interpersonal y la intrapersonal.

Sin embargo, el término alcanzó popularidad gracias a los trabajos de Daniel Goleman en 1995, quien introdujo el estudio de la IE y sus beneficios al campo de las relaciones cotidianas y, posteriormente, al mundo de las organizaciones.

De alguna manera, el concepto de IE surgió como una forma de responder a la pregunta acerca de por qué algunas personas se adaptan mejor que otras y consiguen mejores resultados en diferentes situaciones de la vida cotidiana (Trujillo Flores y Rivas Tobar, 2005). Es así que lo novedoso del planteo de Goleman (1995) fue afirmar que el Coeficiente Intelectual (CI) medido académicamente era incapaz de predecir y garantizar el éxito de las personas en sus vidas y que la IE podía resultar igual o más decisiva que el CI.

Así, a partir de la década del '90 se puede observar una proliferación de estudios y teorizaciones sobre el concepto de IE que han sido agrupados en dos grandes modelos: de rasgos o mixtos y de habilidades. Estos se encuentran comentados en el siguiente apartado.

Actualmente, se conoce que la IE es un buen predictor del “éxito” de las personas en distintas esferas de sus vidas dado que implica habilidades que conllevan a mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, mayor cantidad y calidad de relaciones sociales, menos comportamientos disruptivos o agresivos y mejores rendimientos escolares y laborales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Limonero y cols. 2009; Shapiro, 1997).

III.3. DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: LOS DISTINTOS MODELOS

Como se mencionó anteriormente, las concepciones alrededor de la IE no son uniformes. Existen al respecto varios modelos y teorizaciones que se pueden agrupar en torno a dos enfoques diferenciados: los modelos de rasgo o mixtos y los modelos de habilidad (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005b). Cada uno supone una categorización conceptual diferente y un modo particular de evaluar, estimular y aplicar la IE.

III.3.1. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO RASGO O MIXTOS

Los modelos mixtos implican una visión amplia que concibe la IE como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas. Los dos principales teóricos de esta línea son Goleman y Bar-On. Si bien los enfoques de ambos presentan diferencias algunos autores los engloban bajo esta misma categoría (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005b; Pena Garrido y Repetto Talavera, 2008).

III.3.1.a. Modelo de Inteligencia Emocional-Social de Reuven Bar-On

BarOn (1997, citado en Ugarriza, 2001) considera a la IE como un conjunto de características personales, emocionales y sociales y de habilidades que influyen en la capacidad de una persona para adaptarse y enfrentar las demandas de su medio, siendo así un factor importante para el éxito en las distintas áreas de la vida, en el bienestar general y en la salud emocional.

Este autor propone un modelo de cinco componentes que se subdividen en 15 subcomponentes que dan lugar a la Inteligencia Emocional-Social medida mediante un Coeficiente Emocional General (Trujillo Flores y Rivas Tobar, 2005; Ugarriza, 2001). Estos son:

- Componente Intrapersonal:
 - Comprensión de sí mismo
 - Asertividad
 - Autoconcepto
 - Autorrealización
 - Independencia
- Componente Interpersonal:
 - Empatía
 - Relaciones interpersonales
 - Responsabilidad social

- Componente de Adaptabilidad:
 - Solución de problemas
 - Prueba de realidad
 - Flexibilidad
 - Solución de problemas
- Componente de Manejo del Estrés:
 - Tolerancia al estrés
 - Control de los impulsos
- Componente del Estado de Ánimo General:
 - Felicidad
 - Optimismo

Asimismo, estos componentes se clasifican en tres factores:

- *Factores Centrales*: control de impulsos, comprensión de sí mismo, asertividad, prueba de realidad y empatía.
- *Factores de Soporte*: autoconcepto, independencia, responsabilidad social, optimismo, flexibilidad y tolerancia al estrés.
- *Factores resultantes*: solución de problemas, autorrealización, felicidad y relaciones interpersonales.

BarOn ha diseñado a lo largo de su trabajo un instrumento de medición acorde a su modelo denominado Emotional Quotient Inventory (EQ-i), es de tipo autorreporte, consta de 133 ítems que se responden mediante una escala Likert de cinco puntos y arroja el valor general del Coeficiente Emocional.

Este enfoque no ha sido considerado para la realización de este trabajo dado que las principales críticas a él residen en la amplitud de variables que incluye volviendo difícil su evaluación y conceptualización. Además, la mayoría de los trabajos desde este modelo utilizan autoinformes, los cuales son más adecuados para medir rasgos de personalidad en la edad adulta y niveles de autoeficacia emocional que para evaluar las habilidades implicadas en el manejo de la información emocional en la infancia, en donde la personalidad se encuentra aún en desarrollo.

III.3.1.b. Modelo de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman

Goleman concibe la IE como un conjunto de atributos de personalidad agrupables en cinco componentes básicos (Goleman, 1995, 1998; Trujillo Flores y Rivas Tobar, 2005):

- Autoconocimiento:
 - Conciencia emocional
 - Autoevaluación precisa
 - Confianza en uno mismo
- Autorregulación:
 - Autocontrol
 - Confiabilidad
 - Escrupulosidad
 - Adaptabilidad
 - Innovación
- Motivación:
 - Afán de triunfo
 - Compromiso
 - Iniciativa
 - Optimismo
- Empatía:
 - Comprensión de los demás
 - Ayuda para desarrollarse
 - Orientación hacia el servicio
 - Aprovechamiento de la diversidad
 - Conciencia política

- Habilidades sociales:
 - Influencia
 - Comunicación
 - Manejo de conflictos
 - Liderazgo
 - Catalización del cambio
 - Establecimiento de vínculos
 - Trabajo en equipo

Al igual que el modelo anterior, las críticas a Goleman residen en la extensión de los conceptos que involucra y en la falta de operacionalización de las variables que considera. Pese a ello, este modelo ha resultado de utilidad en los ámbitos organizacionales con sujetos adultos, pero no así en las esferas educativas con niños, dado que no es factible el estudio de rasgos de personalidad y el uso de técnicas de autoinformes con esta población.

III.3.2. MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO HABILIDAD COGNITIVA

Este modelo, establecido por primera vez en el año 1990 por Salovey y Mayer y reformulado en 1997 por los mismos autores supone una visión funcionalista de las emociones. Desde esta postura las emociones permiten la adaptación al medio y la interacción saludable con el mismo, por ello consideran a la IE como una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar las emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre la propia vida emocional (Mayer y Salovey, 1997).

A diferencia de los modelos mixtos, los autores consideran que la IE entendida como la habilidad para procesar información relevante de y para nuestras emociones es independiente de los rasgos o las características estables de personalidad (Mayer, Salovey y Caruso, 2008).

De esta forma, desde este modelo la IE se conceptualiza como:

“la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento

emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, pág. 30).

Este enfoque también se conoce como Modelo de las Cuatro Ramas (Four-Branch Model) haciendo referencia a cada una de las cuatro habilidades mencionadas (Mayer y cols., 2004) que se ordenan desde las más básicas hasta las más complejas en términos de los procesos psicológicos involucrados y la aparición a lo largo del desarrollo, tal como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Representación del modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey.

<p>1. Percepción, valoración y expresión de la emoción</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar la emoción en los estados físicos, sentimientos y pensamientos de uno. - Identificar emociones en otros, en bocetos, en obras de arte, a través del lenguaje, sonido, apariencia y conducta. - Expresar emociones adecuadamente y expresar las necesidades relacionadas con esas emociones. - Discriminar entre expresiones precisas o imprecisas, u honestas y deshonestas, de las emociones.
<p>2. Facilitación emocional del pensamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las emociones priorizan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante. - Las emociones son tan intensas y disponibles que pueden ser generadas como ayuda del juicio y de la memoria sobre los sentimientos. - El humor cambia la perspectiva del individuo desde el optimismo hasta el pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista. - Los estados emocionales estimulan afrontar diferencialmente los problemas específicos tales como cuando la felicidad facilita el razonamiento deductivo y la creatividad.
<p>3. Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones mismas, tales como gustar y amar. - Interpretar los significados que las emociones conllevan respecto a las relaciones, tales como que la tristeza es precedida por una pérdida. - Comprender sentimientos complejos: sentimientos simultáneos de amor y odio, o mezclados, tales como el temor como combinación de miedo y sorpresa. - Reconocer las transiciones entre emociones, tales como la transición de la ira a la satisfacción, o de la ira a la vergüenza.
<p>4. Regulación reflexiva de las emociones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estar abierto a los sentimientos, tanto placenteros como displacenteros. - Atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad juzgada. - Monitorizar reflexivamente las emociones en relación a uno mismo y a otros, tales como reconocer cómo de claras, típicas, influyentes o razonables son. - Regular las emociones en uno mismo y en otros, mitigando las emociones negativas e intensificando las placenteras, sin reprimir o exagerar la información que transmiten.

Nota: Información esxtraida de Mayer y Salovey (1997, pág. 31).

Estas habilidades se encuentran enlazadas, de modo que para regular las emociones correctamente es necesario entenderlas y, para ello, es necesario percibir las con precisión. Sin embargo, la lógica no se da a la inversa ya que percibir las emociones es necesario pero no

suficiente para comprenderlas y, a su vez, comprenderlas no alcanza para lograr su regulación óptima. Asimismo, estas habilidades pueden ser dirigidas hacia sí mismo (intrapersonales) o hacia los demás (interpersonales) siendo ambas dimensiones relativamente independientes sin necesidad de aparecer juntas y con el mismo grado de desarrollo.

Las habilidades 1 y 2 (Percepción y Facilitación) corresponden a los aspectos experimentales o de experiencia de las emociones, mientras que las habilidades 3 y 4 (Comprensión y Regulación) hacen referencia a los componentes estratégicos de la IE (Grewal y Salovey, 2006).

A continuación se explica cada una de estas habilidades y sus subcomponentes.

III.3.2.a. Percepción, valoración y expresión de la emoción

La percepción emocional es la habilidad para identificar y reconocer tanto las propias emociones como las de los demás. Implica la capacidad para prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales tanto verbales como no verbales (de la expresión facial, los movimientos corporales y el tono de voz). Así, esta habilidad depende al grado en el que los individuos son capaces de identificar adecuadamente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan y la experimentación de emociones en otros (Fernández Berrocal y Extremera, 2005b).

Algo importante incluido también dentro de esta primera habilidad es la facultad para discriminar lo más acertadamente posible la honestidad y sinceridad de esas emociones expresadas por los demás.

Asimismo, se ha planteado que las emociones no sólo pueden ser identificadas en personas, sino también en objetos, obras de arte, paisajes, etc. (Mayer y Salovey, 1997).

Por otra parte, forma parte de esta primera habilidad la posibilidad de expresar emociones en el lugar y del modo adecuado (Fernández Berrocal y Ramos Díaz, 1999).

Se considera que esta primera rama del modelo trata de una de las capacidades más básicas y fundamentales de la IE ya que permite el resto del procesamiento de la información emocional.

Los aspectos concernientes a las formas en que se presenta esta habilidad a lo largo del desarrollo y ciertas puntualizaciones importantes ya se han realizado en el capítulo anterior.

III.3.2.b. Facilitación emocional al pensamiento

La facilitación emocional (también denominada asimilación emocional) implica la habilidad para tener en cuenta las emociones al momento de razonar o solucionar problemas. Se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo estos estados afectivos ayudan a la toma de decisiones ya que se considera que colaboran a priorizar los procesos cognitivos básicos, focalizando la atención en lo que es realmente importante (Fernández Berrocal y Extremera, 2005b).

De esta forma, en función de los estados emocionales, los puntos de vista cambian, la valoración de los problemas puede diferir, el pensamiento creativo puede verse facilitado u obstaculizado. Existen de hecho ciertas emociones que son más adecuadas para enfrentarse a determinadas situaciones que otras (Izard, 2001, citado en Mayer y cols., 2004)

Resumidamente, la facilitación emocional implica la conciencia de cómo las emociones actúan sobre el razonamiento y el procesamiento de información. Como mencionan Mayer y cols. (2004) es la capacidad de la emoción para asistir al pensamiento.

Esta asistencia se realiza a partir de cuatro subhabilidades básicas (Mestre Navas, Palmero Cantero y Guil Bozal, 2004):

1. Redirección y priorización del pensamiento en función de las emociones
2. Uso de las emociones para facilitar el juicio y la toma de decisiones
3. Generación de las emociones para considerar múltiples puntos de vista
4. Uso de las emociones para facilitar la resolución creativa de problemas

Como ya se comentó, la primera subhabilidad se relaciona con la posibilidad de que brindan las emociones de priorizar el pensamiento dirigiendo la atención a la información importante.

La segunda contribución de la emoción al pensamiento hace referencia a la capacidad de generar emociones “a pedido” para que puedan ser mejor comprendidas (Mayer y Salovey, 1997). Esto implica que los sujetos pueden anticipar cómo se sentirán en diversas situaciones futuras y esto ayudarlos a decidir sus planes. Los autores plantean que se establece un “escenario emocional de la mente” en el cual las emociones pueden ser generadas, sentidas, manipuladas y examinadas para ser mejor entendidas antes de tomar una decisión. De esta forma, el juicio y la toma de decisiones pueden ser asistidos por la habilidad para generar emociones específicas. Asimismo, ciertos estados emocionales ya vividos pueden ser recordados y permitir este mismo proceso al enfrentarse el sujeto a una situación similar a la ya experimentada.

Las últimas dos subhabilidades remiten a procesos más sofisticados de asistencia de la emoción al pensamiento. Se considera que los estados emocionales cambian la perspectiva de los sujetos desde una disposición más optimista hasta una más pesimista y esto favorece o no

el reparo de múltiples puntos de vista y sus cualidades. Por otra parte, se cree que ciertas formas específicas de razonamiento, tales como la deducción y la inducción, se ven favorecidas por ciertos estados emocionales, por ejemplo, la alegría facilitaría el razonamiento deductivo (Fernández Berrocal y Ramos Díaz, 1999; Mayer y Salovey, 1997).

En la revisión bibliográfica realizada no se han encontrado investigaciones respecto de esta temática en niños. Se podría considerar que esto se debe a la relativa novedad del concepto y a la dificultad de evaluarlo en edades tempranas.

III.3.2.c. Comprender y analizar las emociones

La comprensión emocional implica el conocimiento del sistema emocional en su conjunto: cómo se procesa cognitivamente la emoción, cuál es su significado, cuál es su denominación y cómo puede ser su curso o evolución (Mestre Navas y cols., 2004).

Se influyen aquí diversas subhabilidades como la posibilidad de desglosar el complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones uniendo significados y términos y reconocer en qué categorías se agrupan en función de sus semejanzas y diferencias.

Implica, además, una actividad anticipatoria y otra retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las posibles consecuencias de las acciones.

Esta habilidad también supone conocer la forma en que los estados emocionales se combinan dando lugar a emociones secundarias (como por ejemplo que los celos son una composición de admiración y amor hacia alguien junto con miedo a la pérdida debido a una amenaza); la posibilidad de que existan emociones complejas (por ejemplo, el remordimiento luego de la culpa); el reconocimiento de las transiciones de una emoción a otra (la sorpresa por algo no esperado y desagradable, el enojo posterior y su expresión, y finalmente el posible sentimiento de culpa debido a esa manifestación de ira); y la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios (como sentimientos de amor y odio hacia una misma persona).

Se sabe que la adquisición y perfeccionamiento de esta habilidad va unido al progreso del lenguaje y del pensamiento proposicional a lo largo de la vida, especialmente en la niñez (Mayer y cols., 2004). Estos aspectos específicos del desarrollo de la comprensión emocional en la infancia fueron comentados en el capítulo anterior.

III.3.2.d. Regulación reflexiva de las emociones

Se considera que esta rama es la más compleja de todas las habilidades (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005b) ya que incluye aspectos más generales de la persona como su contexto, sus objetivos, su autoconocimiento y su conciencia social, entre otros (Mayer y cols., 2004). Sintéticamente incluye cuatro subhabilidades:

1. Apertura a las emociones
2. Aproximación o distanciamiento de las emociones
3. Monitoreo y conducción de las emociones
4. Expresión direccionada de las emociones

Cada una de estas capacidades se consideran tanto en los niveles intrapersonales como interpersonales (es decir, en uno mismo y en los demás).

La primera subhabilidad remite a la importancia de ser sensible ante las emociones que se experimentan y de tolerar las mismas independientemente de su cualidad de agradable o desagradable. Este es un elemento básico para la regulación emocional que se encuentra estrechamente relacionado con las habilidades de la primera rama (percepción y valoración emocional). Un principio central aquí es que cualquier emoción, al conllevar un elemento de comunicación y adaptación, debe ser tenida en cuenta, bienvenida y no obstaculizada (Mayer y Salovey, 1997).

Por otra parte, a medida que el niño crece, su entorno social le enseña a no expresar ciertas emociones, especialmente las negativas, y a sustituirlas por otras (como por ejemplo, a sonreír en público aunque se sienta triste). Esto permite que el niño progresivamente interiorice las divisiones entre emoción y acción, aprendiendo que las emociones pueden ser separadas del comportamiento. Junto con esto, los padres suelen enseñar estrategias elementales de control (como contar hasta diez cuando se enojen) lo que refuerza el aprendizaje de que las emociones se pueden “conectar o desconectar” en ciertos momentos oportunos, de que es posible una desvinculación o una implicación emocional según la circunstancias lo requieran (Mestre Navas y cols., 2004).

La tercera subhabilidad tiene en cuenta la posibilidad que surge a lo largo del desarrollo de utilizar el pensamiento abstracto. Se conoce que a medida que las personas aumentan esta capacidad, surge también una reflexión o metaexperiencia más consciente y precisa de los estados emocionales. En función de esto, los sujetos pueden expresar que no comprenden del todo lo que sienten, que se sienten bien o mal por determinados motivos, que están influidos por sus estados, etc. Tales reflexiones no son simples percepciones de sentimientos, sino más bien una metaevaluación cognitiva de los estados emocionales. Esta metaevaluación incluye la atención que se presta a las emociones propias y hasta qué punto es clara, típica, aceptable e influyente para el propio sujeto dicha emoción. El monitoreo reflexivo que se menciona aquí también se realiza en relación a los demás.

Por último, el manejo de las emociones y su expresión concierne a los intentos de los sujetos por mejorar un mal estado emocional, generando uno bueno o abandonándolo. Así, intervenir en las emociones negativas y mantener las positivas para los acontecimientos apropiados es la clave de esta subhabilidad, siempre que no se reprima, minimice o exagere su importancia.

Salovey, Woolery y Mayer (2001, citado en Mestre Navas y cols., 2004) establecen que las claves para la autorregulación emocional son:

- Autoeficacia en la regulación emocional (los sujetos deben creer que pueden regular sus emociones)
- Manejo preciso de los estados emocionales
- Identificación y diferenciación de las emociones a ser reguladas
- Empleo de estrategias que alivien los estados negativos y mantengan los positivos
- Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas

Las estrategias pueden recibir diversas denominaciones y clasificaciones según los autores. Sin embargo, las más efectivas se han relacionado con aquellas que incluyen ejercicio físico, técnicas activas combinadas con relajación, estrategias de control del estrés y técnicas de reestructuración cognitiva. Mientras que las menos efectivas se relacionan con aquellas que suponen pasividad, reducción directa de la tensión (mediante drogas o alcohol, por ejemplo), la soledad y la evitación.

La regulación de las emociones en otros ha recibido menos atención a lo largo de las investigaciones. Se considera que constituye un aspecto central para el mantenimiento y la calidad de las relaciones sociales. Las acciones tendientes a mitigar estados negativos y generar emociones positivas en otros cumple también un papel importante en la autoeficacia y la valoración social de la persona que ayuda a otro a sentirse mejor incrementando gracias a ello su propio bienestar. Asimismo, la habilidad para manejar las emociones de otros implica un papel importante en la dirección de las impresiones ajenas y la persuasión, siempre que esto se encuentre encaminado hacia fines prosociales y no con objetivos perniciosos, tal como sucede en las psicopatías (Mestre Navas y cols., 2004).

No se han encontrado estudios acerca de las estrategias que los sujetos utilizan para contribuir al manejo y la expresión direccionada de los demás, pero se cree que podrían ser similares a las usadas intrapersonalmente.

III.4. MEDIDAS DE EVALUACIÓN ACTUALES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Con la consolidación a lo largo del tiempo de los diversos modelos teóricos de IE han ido surgiendo líneas de investigación tendientes a la construcción de instrumentos de evaluación coherentes con estos modelos y fiables en su medición.

Existen diversos instrumentos pero muchos no son confiables ni miden el concepto con exactitud. Asimismo, existen poblaciones que todavía no cuentan con una técnica válida para ser evaluadas, tal es el caso de los niños. Dado que para el presente trabajo se tuvo que crear un nuevo instrumento a partir de las aportaciones de los técnicas ya existentes, resulta de importancia realizar un resumen de éstas.

En la actualidad, las técnicas existentes pueden ser divididas en dos grandes grupos: las medidas de autoinforme y las medidas de habilidad (Extremera Pachecho, Fernández-Berrocal, Mestre Navas y Guil Bozal, 2004).

III.4.1. MEDIDAS DE AUTOINFORME

Los instrumentos de medida basados en cuestionarios y autoinformes suelen estar compuestos por enunciados verbales cortos en los que la persona califica su IE mediante la propia estimación de sus niveles en ciertas habilidades emocionales. Estos enunciados suelen puntuarse mediante escalas de tipo Likert y han estado diseñados para adultos.

Dentro de estas medidas también se ha dado la controversia de los diferentes modelos teóricos. Así, algunos instrumentos como el TMMS-48 (Trait Meta-Mood Scale-48) fue creado siguiendo los planteos originales de Salovey y Mayer, mientras que otros, como el EQ-i (Emotional Quotient Inventory) y el ECI (Emotional Competence Inventory) fueron elaborados a partir de las teorizaciones posteriores de BarOn y Goleman respectivamente (Extremera Pachecho y cols., 2004).

Vale aclarar que ninguno de estos instrumentos fue considerado para el presente trabajo dada la complejidad de trabajar con autoinformes en niños, a la ausencia de una adaptación de la técnica para la población infantil y a la inadecuación de la evaluación de rasgos de personalidad en este rango etario. Sin embargo, han sido de referencia para confeccionar la entrevista creada ad hoc a los fines del presente trabajo.

III.4.1.a. La TMMS-48 y la TMMS-24

Salovey y Mayer desarrollaron la escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales (TMMS-48) como una medida de 48 ítems que evalúa las diferencias individuales en la destreza con que los sujetos son concientes de sus propias emociones, las pueden describir con claridad y son capaces de regularlas. Así, cada ítem es valorado por la persona en una escala tipo Likert de cinco puntos y la puntuación final arroja los resultados para tres dimensiones clave: Atención a los sentimientos, Claridad emocional y Reparación de las emociones (Extremera Pachecho y cols., 2004).

La TMMS-24 es una adaptación al español realizada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos en la que se depuraron ciertos ítems acortando la técnica original pero manteniendo su validez.

A continuación se exponen algunos de los enunciados de esta técnica:

TMMS-24 – Ejemplos de ítems

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5

Nota: Extraído de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).

Por la forma en la que los ítems se encuentran enunciados, se ha planteado que, tanto esta técnica como otras de autoinforme, evalúan la IE percibida de las personas y no su IE actual. Es decir, se estaría midiendo con ellas la estimación subjetiva que tiene la persona acerca de sus propias capacidades para ser emocionalmente inteligente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a) y no sus destrezas presentes al momento. Para compensar esta falta se crearon las medidas de habilidad.

III.4.2. MEDIDAS DE HABILIDAD

Las medidas de habilidad o ejecución implican que la persona solucione o resuelva ciertas situaciones que representan problemas emocionales y luego su respuesta es comparada con criterios de puntuación objetivos. Muchas de estas técnicas incluyen también una medida basada en observadores externos a fin de aumentar la validez de los resultados (Extremera Pachecho y cols., 2004).

El objetivo de estos instrumentos es evitar que los individuos distorsionen las respuestas voluntariamente en función de criterios socialmente deseables y, a la vez, disminuir los sesgos perceptivos y de memoria que se generan por la evaluación subjetiva del propio sujeto sobre su capacidad para experimentar y manejar las emociones.

Desde esta perspectiva, se han elaborado dos medidas: el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) y una versión mejorada y reducida denominada MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test). Ambos se desarrollaron siguiendo el modelo de habilidades cognitivas propuesto por Mayer y Salovey en 1997.

III.4.2.a. El MSCEIT

En este instrumento, cada una de las cuatro ramas que componen la IE es evaluada a través de dos tareas diferentes. Siguiendo a Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios (2003) se describen brevemente estas tareas a continuación.

La capacidad para percibir emociones es evaluada mediante tareas de percepción de emociones en rostros faciales y fotografías que los sujetos deben observar y responder en qué medida ciertas emociones específicas que se mencionan se encuentran presentes en esos estímulos.

La asimilación emocional es medida a través de las tareas de sensación y facilitación. Las primeras consisten en pedir a los participantes que imaginen y sientan una determinada emoción y emparejen sensaciones a ésta. En las segundas los sujetos deben valorar el estado de ánimo que mejor acompañaría o facilitaría tareas cognitivas específicas o comportamientos.

La comprensión de emociones es valorada a través de una tarea de combinación de emociones y otra de cambios o transformaciones emocionales. En la tarea de combinación de emociones los sujetos deben identificar estados emocionales que podrían estar combinados o formar otro tipo de emociones más complejas. En la tarea de transformación o cambio emocional los participantes deben seleccionar qué emociones resultan de la intensificación de otros sentimientos.

Por último, la capacidad para manejar emociones es medida mediante una tarea de manejo emocional y otra tarea de relaciones emocionales. En el manejo emocional de emociones los sujetos deben juzgar que acción sería más efectiva para obtener un determinado estado emocional final, y en las relaciones emocionales deben decidir qué acción debería realizar una persona para regular eficazmente las emociones de los demás.

Cada respuesta de los sujetos es evaluada en función de tres criterios: consenso (adecuación de la respuesta del sujeto a la de su población general), experto (relación de la respuesta del sujeto con la de especialistas en la temática) y target (es sólo para las tareas de percepción y tiene en cuenta la relación entre lo que la persona de la fotografía o el artista del dibujo quisieron transmitir y lo que el sujeto dice que observó). Estos tres métodos aportan mayor validez a la evaluación y tratan de disminuir la crítica hecha a estas medidas sobre la imposibilidad de determinar una respuesta correcta en el campo de la experimentación y manejo de las emociones (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006).

III.5. APLICACIONES Y LÍNEAS ACTUALES DE INVESTIGACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

III.5.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SALUD

Existe una gran variedad dentro de los estudios que han intentado relacionar la IE con la salud. Se han utilizado diversas técnicas y se ha puntualizado en aspectos muy diversos como el bienestar personal, la felicidad, el ajuste psicológico, ciertas patologías ansiosas o depresivas, entre otros.

A modo general, Extremera y Fernández-Berrocal (2006) comentan que se ha encontrado que las personas que reportan mayores niveles de Claridad Emocional (evaluado mediante la TMMS) presentan una mayor satisfacción vital. Es decir, aquellos sujetos que son más conscientes de sus emociones son más hábiles para afrontar problemas emocionales y experimentar bienestar emocional que los sujetos con capacidades menos desarrolladas en estos ámbitos.

De la misma manera, las personas que pueden identificar fácilmente una emoción específica mientras esta ocurre se focalizan menos en ella y atienden más a la forma en que pueden encontrar alternativas de solución a sus problemas, pensar en ellos y usar estrategias adaptativas de afrontamiento.

Bermúdez y Teva Álvarez (2003) encontraron en su estudio con universitarios que los sujetos con mayor IE (evaluada mediante un Inventario de Pensamiento Constructivo – CTI)

mostraban mayor bienestar psicológico, dado que las personas que presentaban un mayor autocontrol emocional y conductual percibían mayor control sobre las demandas del medio y, por tanto, una mayor autoestima. Así también, las autoras encontraron una correlación positiva entre IE y estabilidad emocional, ya que las personas estables emocionalmente poseen mayor autoestima, toleran mejor la frustración, son capaces de controlar los estados de tensión y su propio comportamiento en situaciones adversas.

Góngora y Casullo (2009) encontraron en sus investigaciones que los niveles de IE (medida con el EQ-i) son mayores en la población general comparados con la población clínica con trastornos depresivos y ansiosos. Los mismos resultados fueron hallados por Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Cabello (2006) sobre pacientes depresivos y por Pérez Lizeretti (2009) y Lizeretti, Castells, Rodríguez, Segarra, Farriols y Palma (2009) en relación a sujetos con trastornos de ansiedad.

Por último, se han encontrado correlaciones negativas entre IE y conductas adictivas de riesgo en adolescentes ya que se ha observado que los sujetos emocionalmente inteligentes comprenden mejor las presiones de sus compañeros para consumir diversas sustancias y gestionan mejor las discrepancias entre sus motivaciones y las de su grupo, lo que les permite soportar conductualmente la presión grupal y, en consecuencia, les facilita la reducción del consumo de alcohol y tabaco (Trinidad y Johnson, 2002, citado en Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). Asimismo, Lopes, Salovey y Straus (2003, citado en Fernández-Berrocal y Extremera, 2009) encontraron conexiones entre una alta puntuación en el componente de manejo emocional (del MSCEIT) y relaciones más positivas en sus interacciones sociales, una mayor percepción de apoyo por parte de los padres y menos interacciones negativas con los amigos más íntimos.

III.5.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN

Las investigaciones han demostrado que las carencias en las habilidades de IE afectan a los estudiantes tanto dentro como fuera del contexto escolar. Si bien la mayoría de los estudios han sido realizados con muestras de estudiantes universitarios, existen algunos abocados a realizar trabajos empíricos con adolescentes. Extremera y Fernández-Berrocal (2004b) tras realizar una revisión de la literatura sobre el tema encontraron cuatro áreas fundamentales en las que bajos niveles de IE provocan o facilitan la aparición de problemas entre los estudiantes. Estos son:

1. Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado
2. Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales
3. Descenso del rendimiento académico
4. Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas

Con respecto al bienestar y ajuste psicológico son válidas las conclusiones mencionadas en el apartado anterior también para alumnos de diversos niveles.

En relación a las relaciones interpersonales, se considera que un alumno con alta IE es hábil en la percepción y comprensión de emociones ajenas y posee mejores habilidades de regulación. Mayer, Caruso y Salovey (1999, citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b) encontraron que los estudiantes universitarios con mayor puntuación en IE tenían también mayor puntuación en empatía, en satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, percibieron un mayor apoyo parental e informaron conflictos con sus amigos más cercanos.

En escolares de primaria se ha observado que quienes obtenían mayores puntuaciones de IE (medida mediante la versión infantil de prueba del MEIS) eran evaluados por sus compañeros como menos agresivos y por sus profesores como más propensos a los comportamientos prosociales que los estudiantes con puntuación baja (Rubin, 1999, citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b).

Existe también un papel de la IE como predictor del rendimiento escolar. La IE acompañaría a las habilidades cognitivas como un potencial predictor del equilibrio psicológico del alumnado y, así, de su logro escolar (Ferrándiz, Hernández, López-Pina, Soto y Bermejo, 2009). Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003, citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b) llevaron a cabo un estudio que confirmaba la relación entre rendimiento escolar e IE mostrando que la IE intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final. Este hallazgo concuerda con otras investigaciones (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004) que confirmaron que las personas con ciertos déficits (como escasas habilidades, desajuste emocional o problemas de aprendizaje) suelen experimentar estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia, se beneficiarían más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permitan afrontar tales dificultades. En este sentido, en grupos más vulnerables (sujetos con problemas de aprendizaje o bajo CI) la IE podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Morales y López-Zafra, 2009).

Por último, en función de lo ya comentado, es esperable que en torno a las conductas disruptivas, los alumnos con bajos niveles de IE presenten mayores niveles de impulsividad y menores habilidades interpersonales y sociales, lo que cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales. Se ha relacionado la violencia y la falta de acciones prosociales en los alumnos con bajas puntuaciones en IE. Así, los alumnos emocionalmente inteligentes presentan una evaluación por parte de sus compañeros más positiva y menos comportamientos agresivos en el aula (Rubin, 1999, citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b).

Asimismo, los estudiantes que demuestran una menor tendencia a justificar comportamientos agresivos informaron de una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones, más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas, mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b).

Como mencionan Gutiérrez Rojas y Fernández-Castillo (2009), la información que se tiene hasta el momento sobre IE y sus consecuencias en el contexto académico hace pensar sobre la importancia de poner en práctica programas que permitan desarrollar este tipo de inteligencia, favoreciendo el rendimiento académico de los alumnos, pero también la calidad de su vida social y personal en todos sus aspectos. Algunos autores se refieren a esto como Educación Emocional (Bisquerra, 2003) entendiendo que debería ser un procesos educativo permanente que permita el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones para aumentar el bienestar social y personal de las personas (Vivas García, 2003).

En la actualidad existen algunos programas de este tipo, aunque todavía no se encuentran sistematizados ni popularizados, como así tampoco se han podido evaluar certeramente sus resultados (Gutiérrez Rojas y Fernández-Castillo, 2009).

III.5.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y TRABAJO

Las mayores aportaciones al ámbito de las organizaciones desde el constructo de IE fueron hechas por Goleman (1995, 1998). Este autor ha planteado desde el inicio de sus obras que, dados los cambios por los que está atravesando el mundo laboral actual, los mejores trabajadores son aquellos que poseen las cualidades que los transformen en sujetos emocionalmente inteligentes.

La IE puede predecir con éxito (por sobre el CI académico) quién puede a fracasar y quién puede convertirse en un trabajador estrella. Así, la capacidad para experimentar y manejar las emociones de forma adaptativa incluye sintonizar con los sentimientos de las personas de alrededor, manejar los desacuerdos, ser un buen líder, reconocer los propios sentimientos, saber lo que se debe hacer para conseguir satisfacción en la tarea que se realiza, entre otras habilidades que aumentan la adaptación de las personas a su entorno laboral.

Goleman (1998) resume las contribuciones de la IE a este ámbito destacando las tres facetas en las que esta tiene influencia: en la capacidad de expresar las quejas en forma de críticas positivas, en la creación de un clima que valore la diversidad y en el hecho de saber establecer redes eficaces.

III.6. INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA INFANCIA

Dado que el presente trabaja refiere a la IE en la infancia intermedia resulta de importancia realizar un panorama del estado actual de la temática en esta edad.

Al considerar la IE como un conjunto de habilidades cognitivas para el procesamiento de información emocional es de suponer que la destreza en dicha habilidad se vea modificada por la edad ya que el crecimiento implica el desarrollo de estructuras neurológicas, el aumento de las capacidades lingüísticas, la ampliación de la acción de las funciones ejecutivas y mayores experiencias educativas formales y no formales (Clemente y Adrián, 2004; Palomera Martín, 2009). De esta forma, la capacidad de percibir, usar, comprender y regular las emociones mejora progresivamente con la edad tanto en la infancia como después de ella (Sánchez, Hernández, Ferrando, Fernández y Sáinz, 2009).

En la literatura existente hasta el momento se puede observar que la mayoría de los estudios realizados y las pruebas de evaluación estandarizadas tienen como población a sujetos adultos (Arias Vega y Giménez-Dasí, 2009) y, si bien algunas investigaciones se aplican a niños, lo hacen evaluando habilidades separadas, sin llegar a una conclusión acerca del estado de la IE global en esta población. Así, en el capítulo anterior se han comentado los hallazgos sobre reconocimiento, expresión, comprensión y regulación de las emociones en la infancia intermedia.

Las investigaciones existentes refieren mayormente a la búsqueda y validación de instrumentos pertinentes para las diversas edades utilizando modelos de IE diversos y sin llegar a una conclusión definitiva sobre las características de la IE en los niños de diversas edades (Guijo Blanco, Núñez Güemes y Saiz Manzanares, 2009; Pelliteri, 2009; Martorell y cols., 2009).

Existe también una amplia variedad de escritos sobre formas efectivas de intervención y entrenamiento de ciertas habilidades emocionales en la infancia. El ejemplo más conocido de esto es el libro de Shapiro (1997) sobre la IE en los niños. Sin embargo, el autor no realiza una descripción por edades ni sigue un modelo de IE determinado, sino más bien puntualiza en cuestiones específicas como la moralidad, las emociones sociales, las pautas de crianza, etc.

Por lo tanto, no se han encontrado en la revisión bibliográfica estudios acerca de la IE en niños desde el modelo de habilidades planteado. Se considera que una de las posibles causas de ello es la incipiente creación de instrumentos de medida (como el MSCEIT-Youth Version) y la falta de validación y difusión que permita la exploración en esta temática.

Lo comentado en los apartados anteriores sobre la incidencia de la IE en la salud personal y en el ámbito escolar demuestra la importancia de profundizar el conocimiento e intervenir en estas habilidades emocionales en los niños. De aquí deriva la relevancia de investigaciones como la presente.

III.7. SÍNTESIS

En este capítulo se ha realizado un recorrido por los aspectos centrales de la IE: sus orígenes, modelos, formas de evaluación, habilidades componentes y aplicaciones. Se puntualizó en el modelo de habilidades Mayer y Salovey por considerarlo el más conveniente para su exploración en niños.

Es de importancia resaltar que la IE, como otras habilidades humanas, se relaciona estrechamente con diversas variables socio-afectivas. Si bien estas no han sido desarrolladas teóricamente aquí ni evaluadas en el trabajo de campo, es relevante reconocer que cuestiones tales como la autoestima, el autoconcepto, los estilos de crianza parentales, los estilos de enseñanza-aprendizaje, entre otras, pueden incidir favorable o desfavorablemente sobre el desarrollo de la IE, especialmente en los niños.

SEGUNDA PARTE

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV

- ASPECTOS METODOLÓGICOS -

IV.1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

IV.1.1. GENERAL:

- Describir las características de las habilidades cognitivas que componen la Inteligencia Emocional en un grupo de niños de 4°, 5° y 6° grado de una escuela primaria estatal de ámbito rural perteneciente al Departamento de Lavalle de la provincia de Mendoza.

IV.1.2. ESPECÍFICOS:

- Identificar habilidades cognitivas de Inteligencia Emocional en un grupo de niños de 4°, 5° y 6° grado de una escuela primaria estatal de ámbito rural de la provincia de Mendoza.
- Explorar cómo se presentan las habilidades cognitivas de la Inteligencia Emocional en una muestra de niños de 4°, 5° y 6° grado de una escuela primaria estatal de ámbito rural de la provincia de Mendoza.

IV.2. DISEÑO

IV.2.2. TIPO DE ESTUDIO

El presente trabajo se enmarca en el enfoque cuantitativo de investigación. Se caracteriza por ser un diseño no experimental transeccional (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 1998) de tipo exploratorio – descriptivo (Leon y Montero, 2003; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 1998).

Si bien se encontró un marco teórico coherente y fundamentado acerca de la IE, las investigaciones teóricas y empíricas sobre poblaciones infantiles son escasas. Asimismo, la ausencia de un instrumento confiable, válido y adaptado a la población infantil argentina para medir dicho constructo obligó a la construcción y utilización de una entrevista semiestructurada creada *ad hoc*. Esta permitió obtener información para identificar y conocer como se presentan las habilidades cognitivas que componen la IE en la muestra descripta. En este sentido es que se destaca el carácter exploratorio y descriptivo de dicho estudio.

IV.3. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Se trabajó con una muestra no probabilística, de tipo intencional (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 1998). La misma estuvo conformada por un total de 30 escolares (36,67% varones y 63,33% niñas) entre nueve y trece años de edad ($M= 10,6$; $DS= 1,05$) que cursaban 4°, 5° y 6° año de la educación primaria. Los escolares provenían de una escuela estatal del distrito de Alto del Olvido, en el departamento de Lavalle, Mendoza. Dicha zona es caracterizada, por la Dirección General de Escuelas, de ámbito rural. Todos los escolares concurrían en el horario de tarde.

Se seleccionaron niños desde de los nueve años dado que se considera que a partir de esa edad ya se ha adquirido una mayor destreza en el reconocimiento y expresión de las emociones, así como mayor capacidad metacognitiva para razonar y dialogar acerca de los procesos emocionales. Esto se ve promovido por la entrada al período de las operaciones concretas (Piaget, 1985) y la diversidad de procesos de socialización experimentados en esta edad (Craig, 2001).

IV.4. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

El instrumento utilizado consistió en una *entrevista semiestructurada, creada ad hoc*, compuesta de preguntas que examinaron cada habilidad en sus aspectos fundamentales. Estas preguntas estuvieron basadas en los instrumentos existentes y validados para la población adulta, como el MSCEIT (Mayer y cols., 2003), y en aquellos utilizados a modo exploratorio para niños, como el MSCEIT-YV y el CEIA (Pellitteri, 2009). Asimismo, se tuvieron en cuenta las referencias teóricas existentes acerca de la temática.

Al azar se seleccionó una muestra de 12 niños para la realización de la prueba piloto de la entrevista creada. Se tomaron dos varones y dos mujeres por cada año mencionado. Este grupo no fue tomado en consideración para la aplicación del instrumento definitivo ni para los resultados de esta investigación. Con las observaciones y datos obtenidos en esta prueba piloto

se realizaron las correcciones y ajustes correspondientes para determinar las preguntas definitivas.

La entrevista final quedó confeccionada con dos partes: la primera, evaluó las habilidades referidas al dominio interpersonal de las emociones, específicamente en situaciones de enojo mediante la narración de una breve historia en la cual un personaje se siente enojado. La segunda, indagó acerca de los aspectos intrapersonales de la IE posicionando a los niños en situaciones personales en las que hayan experimentado alegría (véase Tabla 1).

En el área interpersonal se exploraron las habilidades de reconocimiento y claves de identificación, comprensión y estrategias de regulación emocional en otras personas. En el área intrapersonal se indagó además acerca de la facilitación y las estrategias de autorregulación emocional (véase Tabla 2).

Tabla 1. Entrevista semiestructurada para la indagación de las habilidades cognitivas implicadas en la IE en niños.

<u>EVALUACIÓN DE INTELIGENCIA EMOCIONAL</u>				
DATOS PERSONALES:				
Nombre:	Edad:	Fecha de nacimiento:	Curso:	Fecha de evaluación:
PARTE I – INTERPERSONAL: ENOJO				
<i>F: Ana y su mejor amiga estaban jugando en el recreo. Un grupo de niñas de otro curso pasó cerca de ellas y comenzaron a agredir a Ana insultándola. Ana se puso furiosa.</i>				
<i>M: Pablo y su mejor amigo estaban jugando en el recreo. Un grupo de niños de otro curso pasó cerca de ellos y comenzaron a agredir a Pablo insultándolo. Pablo se puso furioso.</i>				
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se siente Ana /Pablo? • ¿Cómo te das cuenta que Ana/Pablo se siente así? • ¿Por qué? • Si él/ella fuera tu amigo/a, ¿qué podrías hacer para ayudarlo/a a sentirse mejor? 				

PARTE II – INTRAPERSONAL: ALEGRÍA

- Te voy a pedir que te imagines que estás muy feliz. Te ha pasado algo lindo y estás muy contento. ¿Lo podés imaginar? ¿Recordás alguna vez que te hayas sentido así de **feliz**?
SI - NO
- ¿Cuándo? ¿Por qué?
- ¿Qué pensaste en ese momento?
- ¿Qué sentiste en tu cuerpo?
- ¿Qué te daban ganas de hacer?
- Si en ese momento, así de feliz, hubieras tenido que ir a rendir una prueba muy difícil, ¿cómo crees que te hubiera ido?
- Y si no estuvieras tan contento y hubieras tenido que rendir igual una prueba, ¿cómo te hubiera ido?
- A veces cuando no estás tan contento, quizás un poco triste, ¿qué cosas hacés para sentirte feliz, para estar bien otra vez?

A continuación en la Tabla 2 se describe cada pregunta y los aspectos que pretende explorar:

Tabla 2. Preguntas de la entrevista de indagación y aspectos que exploran.

Área	Emoción	Pregunta	Aspectos que evalúa
Interpersonal	Enojo	<i>¿Cómo se siente Ana /Pablo?</i>	Evalúa la capacidad de reconocimiento de la emoción de enojo en otros.
		<i>¿Cómo te das cuenta que se siente así?</i>	Evalúa las claves que el niño utiliza para identificar la emoción de enojo en otros.
		<i>¿Por qué?</i>	Evalúa la comprensión sobre la emoción de enojo que el niño posee.
		<i>¿Qué podrías hacer para ayudarla/o a sentirse mejor?</i>	Indaga sobre las estrategias de regulación interpersonal del enojo que el niño posee.
Intrapersonal	Alegría	<i>Te voy a pedir que te imagines que estás muy feliz. Te ha pasado algo lindo y estás muy contento. ¿Lo podés imaginar? ¿Recordás alguna vez que te hayas</i>	Situando al niño en el estado específico de la emoción de alegría se le solicita un recuerdo que se corresponda con dicha emoción. Se busca identificar las situaciones

		<i>sentido así de feliz?</i>	específicas que elicitán alegría en los niños de la muestra.
		<i>¿Cuándo? ¿Por qué?</i>	Evalúa la capacidad de comprensión sobre las situaciones elicitadoras de alegría.
		<i>¿Qué pensaste en ese momento?</i>	Evalúa la capacidad de identificación de la emoción que poseen los niños utilizando claves cognitivas .
		<i>¿Qué sentiste en tu cuerpo?</i>	Evalúa la capacidad de identificación de la emoción que poseen los niños utilizando las claves corporales .
		<i>¿Qué te daban ganas de hacer?</i>	Evalúa la capacidad de identificación de la emoción que poseen los niños utilizando claves conductuales .
		<i>Si en ese momento, así de feliz, hubieras tenido que ir a rendir una prueba muy difícil, ¿cómo crees que te hubiera ido?</i> <i>Y si no estuvieras tan contento y hubieras tenido que rendir igual una prueba, ¿cómo te hubiera ido?</i>	Evalúa la habilidad de facilitación de la emoción a la cognición. Se indaga mediante dos preguntas similares, sobre dos estados opuestos, a fin de observar la coherencia de respuesta en el niño.
		<i>A veces cuando no estás tan contento, quizás un poco triste, ¿qué cosas hacés para sentirte feliz, para estar bien otra vez?</i>	Indaga sobre las estrategias de autorregulación de emociones positivas .

IV.5. PROCEDIMIENTO

Inicialmente se explicaron los objetivos y procedimiento del estudio a los directivos y docentes de la institución escolar, especificando la modalidad de trabajo, las técnicas que se utilizarían y la importancia del consentimiento informado. Los directivos propusieron incluir el presente trabajo en el Proyecto Escolar Institucional (PEI) lo cual facilitó la inserción de la tesista en el ámbito educativo y propició las condiciones óptimas para realizar el trabajo de campo y las futuras tareas de transferencia al ámbito educativo.

Se acordó con los docentes retirar a cada niño/a del aula durante aproximadamente 20 minutos en horario escolar a fin de administrar de manera individual los instrumentos mencionados. La docente se comprometió a completar la tarea escolar del niño en su ausencia y se convino no retirar del aula al niño en caso de exámenes, cuando se enseñara un tema nuevo y durante las horas especiales (música, actividades plásticas y educación física). Asimismo, la autorización de los padres o adultos a cargo de los escolares constituyó conditio sine qua non para la participación de los niños en el presente trabajo.

La entrevista fue administrada individualmente por la tesista, en el marco de encuentros personales. A cada niño/a se le explicó la confidencialidad de los datos y los objetivos del trabajo para obtener su consentimiento libre. Se estableció con el niño un clima cálido de trabajo, propiciando un vínculo de confianza. Para tal fin la tesista se presentaba al niño y entablaba inicialmente una conversación de índole personal, indagando sobre temas de interés en esta etapa evolutiva (las relaciones con amigos, compañeros, hermanos, docentes, etc.). Luego, se le expresaba lo siguiente: *“Este es un trabajo que estoy haciendo para la Universidad, y servirá para ayudar a los/las niños/as, por eso es muy importante que prestes atención a lo que hagamos y que seas muy sincero/a al responder, todo lo que vos digas es igual de importante: aquellas cosas que sabes y también las que no sabes o no te salen. Este trabajo se trata de las emociones, las que te ponen muy contento/a y las que hacen enojar.”*. Posteriormente se le explicaba que esta actividad no llevaba nota académica y se le preguntaba si estaba dispuesto o no a participar en ella. También se le aclaraba que si en algún momento decidía que no quería continuar podía avisar. Una vez especificado el encuadre de trabajo descripto se procedió con la realización de las entrevistas.

En este contexto se administraron de manera individual las entrevistas durante el ciclo lectivo 2011. De los niños que fueron autorizados por sus padres se seleccionaron 12 (dos mujeres y dos varones por cada curso) para llevar a cabo una experiencia piloto para poner a prueba la entrevista creada. La misma fue revisada por dos jueces expertos en la temática para acordar criterios.

Una vez corregida dicha entrevista y establecido su formato definitivo según la evaluación de los jueces expertos se aplicó el instrumento.

IV.5.1. ANÁLISIS DE DATOS

Las respuestas verbales de los niños a la entrevista fueron textualmente transcritas y clasificadas a través de la técnica de análisis de contenido apropiada para el estudio de material narrativo, permitiendo la codificación y categorización de los datos. Se utilizó el conteo de frecuencias tomando en consideración los términos usados por cada niño. De manera que no se realizó la agrupación por palabras idénticas sino en base a grupos de palabras con significados y connotaciones similares.

Se establecieron categorías para cada pregunta de la entrevista agrupando las respuestas dadas por los niños. Algunas categorías se dividieron en subcategorías para mayor precisión. Las categorías fueron desarrolladas de tal manera que cumplieran con las reglas propuestas por Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989, citado en Greco, 2010b): a) cada serie de categorías es construida de acuerdo con un criterio único; b) las categorías son exhaustivas de forma que no quede ningún dato sin que pueda ser incluido en alguna de las categorías establecidas; c) las categorías son excluyentes, d) las categorías son significativas es decir que posean capacidades descriptivas y significativas suficientes; e) las categorías

tienen que ser claras, no ambiguas y consistentes en sí mismas; f) las categorías deben ser replicables.

La codificación siguió la forma emergente puesto que las categorías se establecieron como un paso posterior al examen de los datos. Se realizó la primera categorización que luego fue revisada por un segundo evaluador a fin de aumentar la fiabilidad mediante el consenso de ambos jueces.

Luego de establecidas las categorías, se examinó por segunda vez el texto producido por los niños y se adjudicó un código de identificación a las categorías y subcategorías propuestas. Aquellas verbalizaciones que no pudieron ser codificadas debido a su contenido ambiguo o confuso, fueron descartadas. Posteriormente, se realizó el conteo de frecuencias para cada categoría y subcategoría y se procedió al análisis de los resultados.

Dichas categorías se exponen a continuación.

Tabla 3. Esquema de categorías de formas de identificación interpersonal de la emoción de enojo.

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
1. Identificación inespecífica	El niño menciona un estado inespecífico como primera respuesta. Por ejemplo: mal, más o menos.
2. Identificación específica	El niño menciona una emoción negativa definida como primera respuesta. Por ejemplo: enojo.

Tabla 4. Esquema de categorías de las emociones identificadas en situaciones interpersonales de enojo.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
1. No reconoce una emoción		Se incluyen aquí las verbalizaciones de los niños que no hacen referencia a un estado emocional del personaje de la historia narrada. Aquí los niños mencionan tendencias de acción o cognición de dicho personaje pero no mencionan una emoción específica. Por ejemplo: ganas de pegar, pensamientos sobre distintas cosas.
2. Emociones	2.1. Enojo (furia, bronca, rabia) 2.2. Tristeza 2.3. Vergüenza 2.4. Estado de malestar	Se incluyen aquí las verbalizaciones de los niños que hacen referencia sólo a la identificación de un estado emocional. Las subcategorías detallan las emociones mencionadas por los niños.

Tabla 5. Esquema de categorías de la comprensión de la emoción de enojo según las causas atribuidas en situaciones interpersonales.

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
1. Agresión recibida	El niño atribuye las causas del enojo de otros a la agresión o injuria recibida.
2. Vergüenza	El niño atribuye las causas del enojo de otros a un estado de vergüenza ocasionado por la situación.
3. Impotencia	El niño atribuye las causas del enojo de otros a un estado de impotencia generado por la imposibilidad de defenderse frente a la injuria recibida. Ejemplo: no puede hacer nada, nadie le cree.

Tabla 6. Esquema de categorías de las claves de reconocimiento interpersonal de la emoción de enojo.

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
1. No sabe	El niño no puede verbalizar ninguna clave utilizada para la identificación de la emoción de enojo.
2. Agresión recibida	El niño utiliza como clave para identificar la emoción de enojo la interacción de los sujetos y la agresión recibida dentro de esa relación.
3. Referencias faciales	El niño toma en consideración las manifestaciones faciales como clave de identificación de la emoción: observación de la cara, llanto.
4. Referencias corporales	El niño toma en consideración las manifestaciones corporales como clave de identificación de la emoción: postura del cuerpo, manos.
5. Referencias conductuales	El niño toma en consideración las intenciones o ejecuciones de acción supuestas como clave de identificación de la emoción: quiere pelearse, no quiere hacer nada, le gustaría irse.
6. Autorreferencias	El niño identifica la emoción en otros deduciéndola a partir de la comparación con un evento propio pasado. Por ejemplo: “él se siente enojado porque a mí me pasó lo mismo y me sentí así”.

Tabla 7. Esquema de categorías de estrategias de regulación interpersonal de la emoción de enojo.

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
1. Invitación a actividades sociales	Se incluye aquí cualquier mención del niño referida a proponer a la otra persona alguna actividad de interacción social para realizar conjuntamente: jugar, pasear, bailar, etc.
2. Búsqueda de reconciliación entre las personas	Se incluyen aquí las intenciones del niño de buscar restablecer positivamente el vínculo entre las personas en conflicto actuando de mediador entre ellas. Ejemplo: “decirle a las chicas que le pidan disculpas”, “hablar con los chicos para que no le vuelvan a decir nada”.
3. Búsqueda de cambio de pensamientos	Se incluyen en esta categoría todas aquellas menciones referidas a la intención de modificar el curso de pensamiento de la otra persona hacia cogniciones positivas. Las incitaciones verbales y directas a tratar de olvidar lo sucedido también se incluyen aquí.
4. Búsqueda de cambio de lugar	Se incluye aquí cualquier verbalización del niño en la que refiera como estrategia el cambio de escenario para la otra persona a fin de disminuir su enojo: llevarlo a otro lugar, sacarlo de donde está.
5. Recurrencia a la autoridad	En esta categoría se incluye la mención del niño de acudir a un adulto de mayor autoridad para que resuelva el problema: padres, maestra.
6. Dialogar – Ofrecer ayuda	Se incluye aquí cualquier mención del niño referida a ofrecer al otro una instancia de diálogo, hablando, aconsejando, ofreciendo ayuda o apoyo a la persona perjudicada. Ejemplo: “preguntarle si quiere hablar”, “hablarle y decirle que se tranquilice”.

Tabla 8. Esquemas de categorías de las situaciones causantes de alegría en la propia persona.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
1. Percepción de gozo en la interacción social		Esta categoría abarca cualquier mención del niño en la que atribuya el estado de alegría a las relaciones sociales establecidas en diferentes situaciones (cumpleaños, viajes, etc.) tanto con adultos significativos como con pares. Se incluye aquí el hablar, jugar, estar junto con otros, pasar un momento agradable con otros, reírse, sentirse bien con otros.
2. Novedad		Se incluye aquí cualquier mención del niño en la que la alegría esté dada por la sorpresa provocada por la situación o por ser la primera vivencia de una situación determinada.
3. Obtención de regalos		Se incluye en esta categoría toda verbalización del niño que haga mención al recibimiento de regalos o bienes

		materiales como causa de la generación de alegría.
4. Cumplimiento de logros y deseos		Se incluye aquí la mención del niño sobre el alcance de una meta o deseo positivo propuesto como causa de la generación de alegría.
5. Nacimiento de un familiar	<p>5.1. Crecimiento de la familia</p> <p>5.2. Género</p> <p>5.3. Orden</p>	<p>Se incluyen aquí las verbalizaciones del niño en las que la situación de alegría está dada por nacimientos que se producen en su núcleo familiar cercano y en función de ello por las modificaciones provocadas en las características familiares. Las subcategorías remiten a un aspecto particular.</p> <p>6.1. Se refieren las causas de alegría al agrado por el crecimiento de la familia mediante el nacimiento de un nuevo integrante.</p> <p>6.2. Se refieren las causas de alegría al agrado con el género del nacido en relación al grupo familiar.</p> <p>6.3. Se refieren las causas de alegría al orden dentro del grupo familiar del bebé nacido (primero, último).</p>

Tabla 9. Esquema de categorías de las claves de identificación cognitiva de la alegría en la propia persona.

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
1. Nada – No sé – No me acuerdo	El niño no puede verbalizar ninguna clave de identificación cognitiva.
2. Descripción de la situación	El niño remite las claves de identificación cognitiva realizando una narración descriptiva de ciertos aspectos y detalles que recuerda de la situación generadora de alegría.
3. Percepción subjetiva de gozo	El niño remite las claves de identificación cognitiva refiriéndose a la experimentación de estados y emociones positivos durante la situación.
4. Planes y deseos	El niño remite las claves de identificación cognitiva al pensamiento sobre la intención de realizar diversas conductas, el deseo de que la situación perdure con sus características y lograr objetivos a futuro.
5. Personas significativas	El niño remite las claves de identificación cognitiva al pensamiento sobre seres queridos, especialmente de su núcleo familiar (padres), durante la situación.

Tabla 10. Esquema de categorías de las claves de identificación corporal de la alegría en la propia persona.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
1. Nada – No sé – No me acuerdo		El niño no puede verbalizar ninguna clave de identificación corporal.
2. Mención de emociones		Se incluye en esta categoría cualquier mención del niño a la experimentación de una emoción positiva nombrándola por su denominación al preguntarle por una clave de identificación corporal.
3. Percepción subjetiva de bienestar		Se consideran en esta categoría aquellas verbalizaciones de los niños referidas a una percepción propia de bienestar sin mencionar una emoción o clave específica. Esto incluye referencias a sentirse bien, sentirse distinto.
4. Manifestaciones corporales	4.1. Pecho – Corazón 4.2. Panza – Estómago 4.3. Brazos – Manos 4.4. Todo el cuerpo	<p>El niño remite las claves de identificación corporal a percepciones cenestésicas y motrices en distintas partes del cuerpo. Las subcategorías especifican las zonas corporales mencionadas por los niños:</p> 4.1. Sensaciones en el pecho y corazón: aceleración del ritmo cardíaco, latidos, hinchazón, cosquillas. 4.2. Sensaciones en la zona abdominal y estomacal: cosquillas en la panza. 4.3. Sensaciones en las extremidades superiores: tiritones, cosquillas. 4.4. Sensaciones en zonas no definidas del cuerpo: escalofríos, estados diferentes.
5. Referencias faciales		Esta categoría abarca cualquier mención del niño referida a claves faciales para la identificación corporal de la alegría. Se incluyen referencias directas a los cambios en la propia cara y a expresiones específicas de risas.
6. Actividades motoras		Esta categoría abarca toda mención del niño en sus narraciones a la realización de actividades físicas como claves de identificación corporal. Se incluyen el saltar, correr, jugar y la intención de realizar acciones.

Tabla 11. Esquema de categorías de claves de identificación conductual de la alegría en la propia persona.

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
1. Nada – No sé – No me acuerdo	El niño no puede verbalizar ninguna clave de identificación conductual.
2. Juego con pares	Se incluye en esta categoría toda mención del niño a juegos y actividades lúdicas con pares, tanto amigos como hermanos y otros familiares del mismo rango etario.
3. Interacción con adultos significativos	Se incluyen en esta categoría las verbalizaciones del niño respecto a la búsqueda de interacción con personas adultas significativas: familia en general, padres, hermanos mayores.
4. Manifestaciones de cariño y cuidado	Se incluyen en esta categoría la referencia del niño a realizar acciones que expresan afecto y cuidado hacia otro significativo: abrazar, besar, cuidar.
5. Actividades solitarias	El niño menciona actividades que no implican la interacción con otros y se realizan en forma solitaria: cantar, bailar, tocar un instrumento.
6. Repetición y/o mantenimiento de la conducta	Se incluye en esta categoría toda referencia del niño a la intención de continuar o repetir la situación o acción causante de la emoción positiva. Ejemplo: “volver a comprarle otra cosa”, “seguir festejando”.

Tabla 12. Reconocimiento de la facilitación de situaciones de alegría.

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
1. Reconocimiento	El niño reconoce la emoción de alegría como facilitadora de procesos cognitivos y conductuales, asociando su estado de alegría con el logro de una tarea. Por ejemplo: “si estoy contenta en la prueba me iría muy bien”.
2. No reconocimiento	El niño no reconoce la emoción de alegría como facilitadora de procesos cognitivos y conductuales, no pudiendo asociar su estado de alegría con el logro de una tarea.

Tabla 13. Esquema de categorías de estrategias de autorregulación de la emoción de alegría.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
1. Nada – No sé – No me acuerdo		El niño no puede verbalizar ninguna estrategia de autorregulación de la emoción de alegría.
2. Actividades solitarias		El niño menciona como estrategia de autorregulación de la emoción de alegría actividades que no implican la interacción con otros y se realizan en forma solitaria: escribir, jugar solo, comprar, hacer tareas escolares.

<p>3. Interacción social</p> <ul style="list-style-type: none"> 3.1. Juegos 3.2. Actividades extra-escolares 3.3. Búsqueda de apoyo social 	<p>Se incluye aquí cualquier mención del niño en la que reconozca como estrategia de autorregulación acciones que implique la relación con otros significativos (padres, hermanos, amigos).</p> <ul style="list-style-type: none"> 3.1. Referencias a la realización de actividades lúdicas con pares, adultos mayores o mascotas. 3.2. Referencias a la realización de actividades que se llevan a cabo regularmente fuera del horario escolar: deportes, danzas, catequesis. 3.3. Referencias a la búsqueda de interacción, aliento y respaldo en otros significativos (parientes, pares).
<p>4. Espiritualidad</p>	<p>Se incluyen aquí las verbalizaciones referidas a la búsqueda de apoyo en la espiritualidad o religión.</p>
<p>5. Reparación</p>	<p>Se incluye aquí cualquier mención del niño de intentos de resarcimiento de la situación negativa a fin de conseguir nuevamente el estado de alegría. Abarca los actos de perdón y las intenciones de resolución de los conflictos.</p>
<p>6. Distracción</p>	<p>Esta categoría incluye las referencias del niño a utilizar como estrategias de autorregulación la búsqueda de estímulos distractores de la situación negativa o el intento de olvidarla a fin de conseguir nuevamente el estado de alegría.</p>

TERCERA PARTE

RESULTADOS

CAPÍTULO V

- PRESENTACIÓN DE RESULTADOS -

V.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Considerando los objetivos propuestos se procedió a la codificación de las respuestas y al conteo de frecuencias de las categorías mencionadas.

V.1.1. PARTE I: ÁREA INTERPERSONAL – EMOCIÓN DE ENOJO

V.1.1.a. Formas de identificación interpersonal del enojo

El 53,33% de los niños entrevistados lograron identificar alguna emoción específica (como por ejemplo: enojo, tristeza, vergüenza) en el personaje del relato de una situación de enojo. Sin embargo, el 46,67% respondió en primer lugar mencionando un estado de malestar inespecífico (véase Gráfico 1).

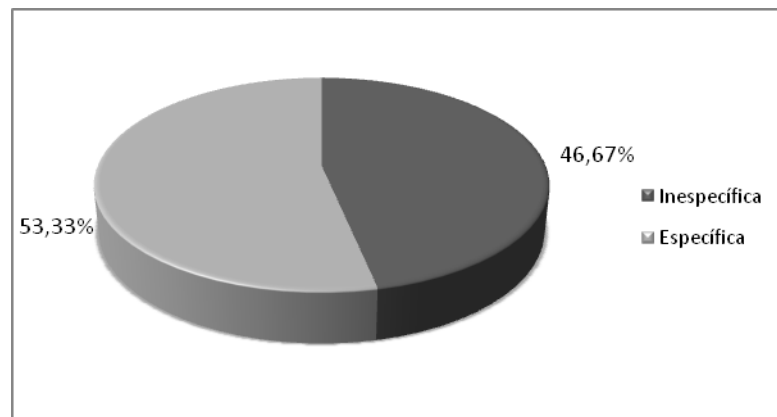


Gráfico N° 1. Formas de identificación interpersonal de la emoción de enojo.

V.1.1.b. Emociones identificadas en situaciones interpersonales de enojo

Al preguntarles a los niños cómo se sentía el personaje de la historia del relato el 85,37% de ellos mencionó las emociones que ese personaje podía estar experimentando en la situación expuesta, es decir, prevalecía la emoción de enojo y sus variantes (furia, bronca, rabia). El 14,63% restante hicieron referencia a otros aspectos como acciones o cogniciones referidas a la situación de enojo sin mencionar una emoción (véase Tabla 14).

Tabla 14. Emociones identificadas en situaciones interpersonales de enojo.

CATEGORÍAS		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
1. No reconoce una emoción		6	14,63%	14,63%
2. Emociones	1.1 Enojo (furia, bronca, rabia)	25	60,97%	85,37%
	1.2 Tristeza	7	17,07%	
	1.3 Vergüenza	1	2,44%	
	1.4 Estado de malestar	2	4,89%	
		41	100 %	100 %

V.1.1.c. Comprensión interpersonal del enojo

Como se observa en el Gráfico 2, en la indagación a los/as niños/as respecto a las causas por las cuales el personaje de la historia podría sentirse de la forma en que ellos/as mencionaron previamente, el 93,33% atribuye el estado emocional a la agresión recibida por parte de otros.

Sólo un 3,33% adjudica las causas a la vergüenza ocasionada por la situación y un porcentaje semejante a la impotencia e indefensión que ésta podría haber causado.

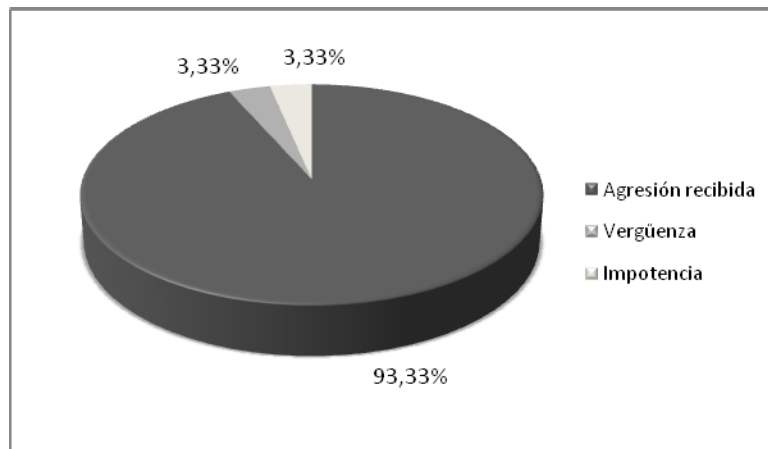


Gráfico N° 2. Causas atribuidas en situaciones interpersonales de enojo.

V.1.1.d. Claves utilizadas para el reconocimiento interpersonal del enojo

Como se observa en el Gráfico 3, en relación a los aspectos que los niños utilizan como claves para reconocer las emociones en otros en situaciones interpersonales se destaca la categoría de “Referencias faciales” con el mayor número de respuestas (36%). Siguen las categorías de “Referencias conductuales” y “Agresión recibida”, con 22% cada una.

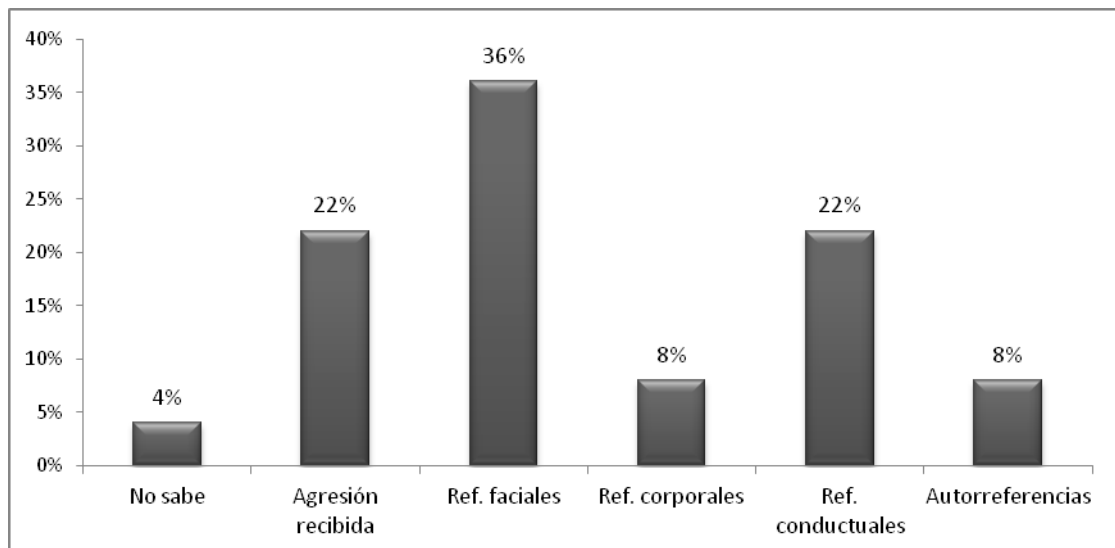


Gráfico N° 3. Claves de reconocimiento del enojo en situaciones interpersonales.

V.1.1.e. Regulación interpersonal del enojo

Respecto a las estrategias de regulación interpersonal del enojo que los niños mencionan hay dos categorías que se destacan en su frecuencia.

Pueden observarse en el Gráfico 4, en primer lugar, las estrategias de “*Dialogar – Ofrecer ayuda*” en un 38,89%. Algunas verbalizaciones por parte de los niños fueron: “*preguntarle si quiere hablar*”, “*hablarle y decirle que se tranquilice*”, “*ir a conversar con él y decirle que no se enoje más*”.

En segundo lugar, predominó la categoría “*Invitación a actividades sociales*” con el 34,72%. En esta categoría los niños mencionaron, por ejemplo, que invitarían al personaje a jugar, a bailar, a divertirse.

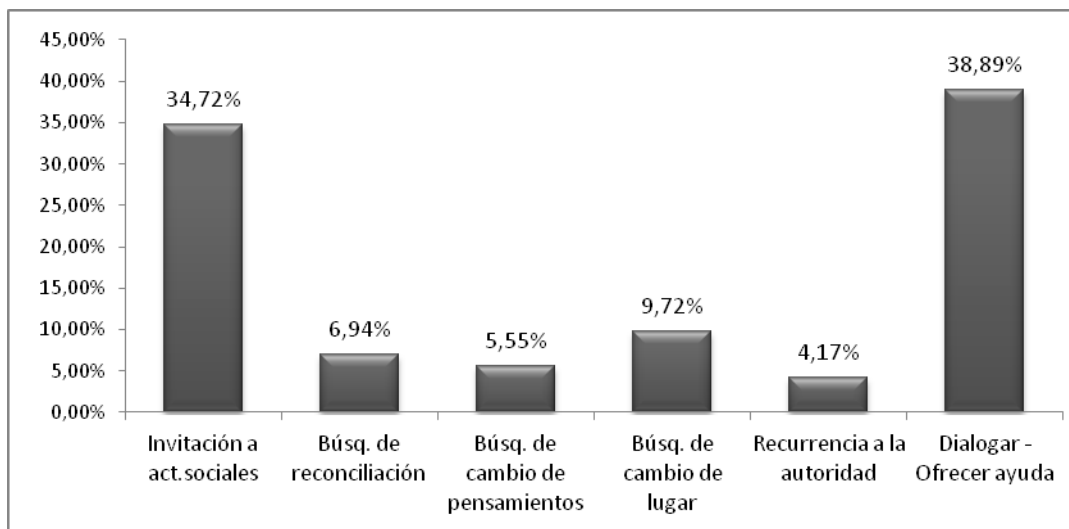


Gráfico N° 4. Estrategias de regulación interpersonal de la emoción de enojo.

V.1.2. PARTE II: ÁREA INTRAPERSONAL – EMOCIÓN DE ALEGRÍA

V.1.2.a. Situaciones generadoras de alegría en la propia persona

Respecto a la indagación de las situaciones generadoras de alegría, los niños dieron 47 respuestas totales. De todas ellas, el 51,06% correspondía a la categoría de “*Percepción de gozo en la interacción social*”, siendo la de más alta frecuencia (véase Tabla 15).

Tabla 15. Situaciones causantes de alegría en la propia persona.

CATEGORÍAS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1. Percepción de gozo en la interacción social		24	51,06%	51,06%
2. Novedad		8	17,02%	17,02%
3. Obtención de regalos		3	6,38%	6,38%
4. Cumplimiento de logros y deseos		3	6,38%	6,38%
5. Nacimiento de un familiar	5.1. Crecimiento de la familia	2	4,25%	19,14%
	5.2. Género	3	6,38%	
	5.3. Orden	4	8,51%	
		47	100 %	100 %

V.1.2.b. Identificación cognitiva de la alegría en la propia persona

En la pregunta correspondiente a la evaluación de la variable identificación cognitiva de la emoción de alegría la mayoría de los niños (43,24 %) refirió no saber o no recordar nada.

La categoría de “*Planes y deseos*” se encontró en segundo lugar con un porcentaje de 32,43% (véase Gráfico 5).

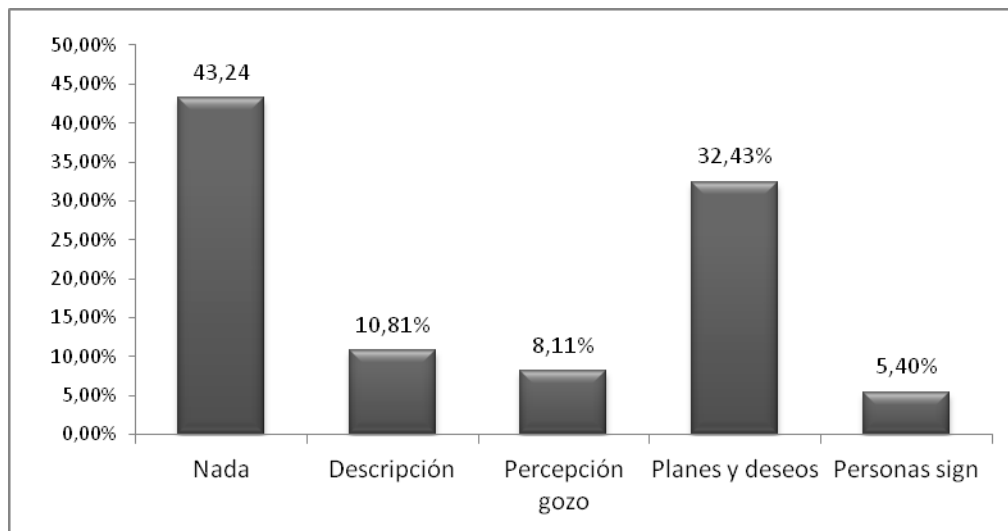


Gráfico 5. Claves de identificación cognitiva de la alegría en la propia persona.

V.1.2.c. Identificación corporal de la alegría en la propia persona

Como se observa en la Tabla 16, con respecto a las claves corporales de identificación de situaciones de alegría que se indagaron, de 44 respuestas dadas por los niños entrevistados, el 29,54% hacen referencia a recordar manifestaciones corporales específicas siendo este el mayor porcentaje.

Tabla 16. Claves de identificación corporal de la alegría en la propia persona.

CATEGORÍAS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1. Nada – No sé – No me acuerdo		4	9,09%	9,09%
2. Mención de emociones		11	25%	25%
3. Percepción subjetiva de bienestar		3	6,82%	6,82%
4. Manifestaciones corporales	4.1. Pecho – Corazón	6	13,64%	29,54%
	4.2. Panza – Estómago	4	9,09%	
	4.3. Brazos – Manos	2	4,54%	
	4.4. Todo el cuerpo	1	2,27%	
5. Referencias faciales		5	11,36%	11,36%
6. Actividades motoras		8	18,18%	18,18%
		44	100 %	100 %

V.1.2.d. Identificación conductual de la alegría en la propia persona

En la indagación acerca de las claves de identificación conductual que los niños recordaban en situaciones de alegría, el 35,85% de las menciones se refirieron a “*Manifestaciones de cariño y cuidado*”, tales como abrazar, cuidar a un bebé, etc. En segundo lugar se destaca “*Juegos con pares*” con el 28,30% (véase Gráfico 6).

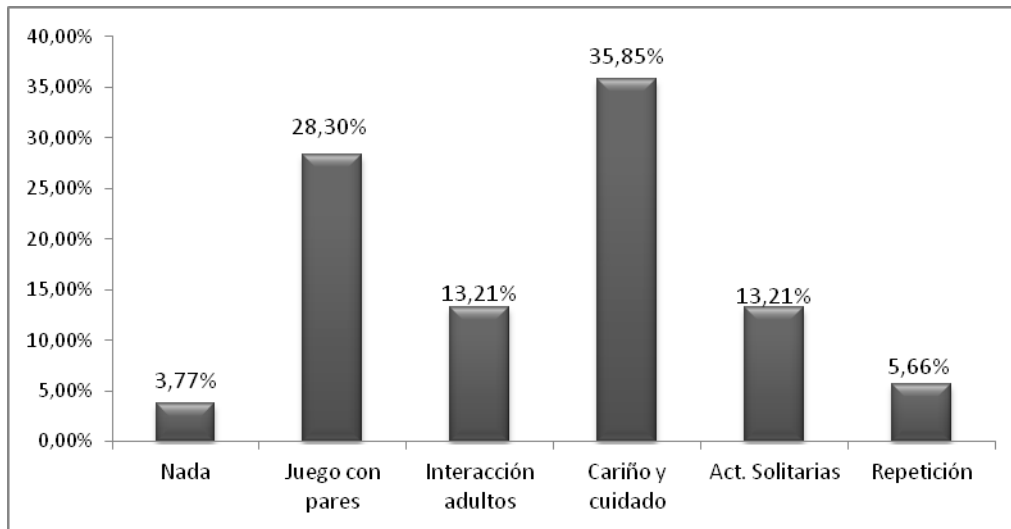


Gráfico N° 6. Claves de identificación conductual de la alegría en la propia persona.

V.1.2.e. Facilitación de la emoción de alegría

Se observa en el Gráfico 7 que el 93,33% de los/as niños/as reconoce a la alegría como una emoción facilitadora de procesos cognitivos y conductuales.

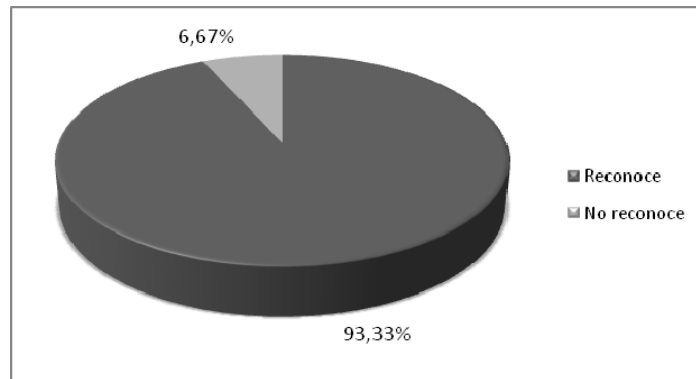


Gráfico N° 7. Reconocimiento de la facilitación de la alegría.

V.1.2.f. Estrategias de autorregulación de la alegría

En relación a las estrategias de autorregulación se observó que un alto porcentaje de respuestas (62,15%) se referían a aquellas que involucraban la “Interacción social”, en especial las relacionadas con la realización de juegos con otros (véase Tabla 17).

Tabla 17. Estrategias de autorregulación de la emoción de alegría.

CATEGORÍAS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1.	Nada – No sé – No me acuerdo	2	2,70%	2,70%
2.	Actividades solitarias	13	17,57%	17,57%
3.	Interacción social			62,15%
	3.1. Juegos	24	32,43%	
	3.2. Actividades extra-escolares	2	2,70%	
	3.3. Búsqueda de apoyo social	20	27,02%	
4.	Espiritualidad	3	4,05%	4,05%
5.	Reparación	2	2,70%	2,70%
6.	Distracción	8	10,81%	10,81%
		74	100 %	100 %

CAPÍTULO VI

- DISCUSIÓN DE RESULTADOS -

VI.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Teniendo en cuenta el objetivo de este trabajo, el cual ha sido describir las características de las habilidades cognitivas que componen la Inteligencia Emocional en un grupo de niños de 4°, 5° y 6° grado de una escuela estatal rural de la provincia de Mendoza, se discuten a continuación los resultados obtenidos considerando cada uno de los aspectos desarrollados.

VI.1.1. PERCEPCIÓN DE LA EMOCIÓN

La percepción emocional fue definida en capítulos anteriores como la habilidad para identificar y reconocer tanto las propias emociones como las de los demás prestando atención y decodificando con precisión las señales, estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan y la experimentación de emociones en otros (Fernández Berrocal y Extremera, 2005b).

En relación a la **identificación interpersonal del enojo** en este trabajo se destaca que la mayoría de los niños logró un reconocimiento específico de la emoción en el personaje de la historia mencionándola por su nombre, en este caso detectaron el enojo. Pese a esto, también es significativo el porcentaje de respuestas en las que se observó un reconocimiento inespecífico mencionando un estado de malestar difuso. En relación a esto último no se ha encontrado bibliografía al respecto, pero se podría suponer que existe en los niños (o al menos en los entrevistados en esta muestra) una forma rápida de clasificar los estados emocionales en función de dos polaridades “bien – mal” y que esa es la primera respuesta emitida. Sin embargo, esto no resta habilidad en la identificación emocional ya que la mayoría de los niños al volver a ser indagados en búsqueda de mayor precisión lograron reconocer y mencionar una emoción específica, mayormente de enojo.

Otra emoción considerada en la situación interpersonal narrada a los niños es la de tristeza. Lazarus (2000) diferencia el enojo de la tristeza porque esta última implica una pérdida de algo considerado valioso, sin embargo en estos casos se podría pensar que la autoestima del personaje de la historia se ha visto dañada por la agresión recibida (tal como los niños refieren en las respuestas de comprensión) y que es esto lo que los niños han tomado en consideración para definir la emoción que siente dicho personaje. Por ejemplo, algunos niños mencionaron sobre el personaje que *“está triste porque le dicen cosas feas y a él no le gusta”*.

Por otra parte, todos los niños entrevistados lograron recordar e identificar correctamente una **situación en la que hubieran experimentado alegría**. En relación a la indagación sobre estas situaciones un alto porcentaje de respuestas estuvo en la categoría de “Percepción de gozo en la interacción social”, la cual incluía la realización de acciones junto con otros significativos, como por ejemplo jugar, hablar, reírse, estar con otros (amigos, familiares).

Así también, la categoría de “Nacimiento de un familiar” resultó con el segundo porcentaje más elevado incluyendo las menciones de los niños en las que adjudicaban la emoción de alegría a cambios o características producidos por el nacimiento de nuevos integrantes en la familia, tales como el crecimiento cuantitativo del grupo, la aparición de un integrante hombre o mujer y el lugar ocupado por este en el sistema.

Estos datos muestran que familia y el grupo de pares son un aspecto importante como generadores de alegría en los niños entrevistados en esta etapa de su infancia intermedia. Estos hallazgos van en línea con resultados encontrados en investigaciones locales que destacan que los vínculos de amistad, las relaciones positivas entre pares y las relaciones fraternas y con los adultos significativos son fuente de alegría en niños de estas edades (Greco, 2010b).

VI.1.1.a. Claves de identificación

Con el objetivo de explorar la habilidad de los niños entrevistados para identificar la emoción se les preguntó en cada situación de alegría mencionada qué pensaron, qué sintieron en el cuerpo y qué tenían ganas de hacer en esa ocasión.

Como puede verse en los resultados, el dominio de la **identificación cognitiva** resultó ser el menos desarrollado ya que los mayores porcentajes de respuesta están ubicados en las categorías referidas a no saber o no recordar nada. No se cuenta con estudios suficientes que permitan analizar con precisión estos datos, sin embargo puede considerarse que el recuerdo acerca de las cogniciones propias experimentadas bajo un determinado estado emocional puede resultar una operación compleja aún para los adultos, por lo que no sería extraño que fuera de dificultad en los niños, sobre todo por la falta de entrenamiento en tareas cognitivas como ésta.

Pese a esto, entre los niños que lograron recordar alguna cognición en sus estados de alegría, resalta en frecuencia de aparición la categoría referida a “Planes y deseos”. Todas estas respuestas se referían al propósito o al deseo de mantener la situación y la emoción generada a fin de hacer perdurar el estado positivo experimentado. Por ejemplo, los niños mencionaron: *“pensaba en que mis amigos no se vayan nunca y decirles que se queden un poco más para seguir jugando”*, *“pensaba en un deseo: que nunca me quería separar de mi papá para seguir siendo siempre feliz”*.

Esto se encuentra en consonancia con los postulados de Fredrickson (1998, citado en Greco, 2010) en los cuales la autora plantea que las emociones positivas producen predisposiciones a la acción no específicas y que los cambios que ocurren son en primer lugar a nivel cognitivo, denominando a esto “tendencias de pensamientos y acciones”. Estas tendencias, además de aportar creatividad y flexibilidad a la conducta, permiten generar recursos para la autorregulación de los estados positivos. La autorregulación, tal como se verá posteriormente, consiste en generar nuevamente la ocurrencia de estos estados deseados.

De esta forma, que los niños recuerden haber pensado acerca de intenciones para mantener su alegría es un indicador favorable no sólo en cuanto al reconocimiento de la emoción desde un punto de vista cognitivo sino que también lo es para su autorregulación.

En cuanto al dominio de la **identificación corporal** los mayores porcentajes de respuestas se encuentran en las categorías de “Manifestaciones corporales”. Esto implica que un gran porcentaje de niños logran identificar alguna clave de la emoción de alegría a partir de los procesos fisiológicos y cenestésicos que experimentan. Como se desarrolló en el marco teórico de este trabajo, según Palmero y Mestre Navas (2004) la respuesta fisiológica y su evaluación-valoración como expresiones de una determinada emoción son las condiciones necesarias y suficientes para considerar la presencia de un proceso emocional. Así, estos resultados dan cuenta de las referencias teóricas mencionadas.

La subcategoría con mayor porcentaje de respuestas fue la de “Pecho – Corazón”, es decir, los niños refirieron mayores sensaciones corporales en dicha zona, sobre todo mencionando aumento del ritmo cardíaco, agrandamiento, cosquillas. Esto se encuentra dentro de lo esperable dado el estado de excitación y sobreactivación propio de los momentos de alegría (Frank y Ekman, 1996).

Otra categoría de alta frecuencia fue la de “Mención de emociones”, compuesta por aquellas respuestas en las que se denominaba sólo la emoción primeramente y, luego de una mayor indagación, se llegaba a una descripción corporal más precisa (por ejemplo, muchos niños decían sentir “felicidad” en su cuerpo). Esto podría demostrar que muchos niños reconocerían directamente ciertos estados globales agradables de su cuerpo y los identificarían con una emoción específica.

El último dominio, el de **claves conductuales**, remite a la identificación por parte de los propios niños de tendencias de acción generadas por los estados emocionales. Desde la teoría propuesta por Palmero y Mestre Navas (2004) comentada en el marco teórico del trabajo a esto se lo denominó “orexis”.

En las situaciones de alegría mencionadas por los niños las mayores tendencias de acción reconocidas refirieron a la categoría de “Manifestaciones de cariño y cuidado” (como abrazar a otros, cuidar a un bebé, besar, etc.) y en segundo lugar a la de “Juego con pares”. Esto resulta ser esperable dado que se encuentra en concordancia con la teoría de las emociones positivas desde la que se afirma que éstas favorecen acciones prosociales, facilitan la creación de nuevas relaciones interpersonales y aumentan la cooperación, la cohesión social y el intercambio saludable (Fernández-Abascal, 2009).

Lo favorable de estos resultados es que un gran porcentaje de niños logró identificar la emoción de alegría desde todas o algunas de las claves de reconocimiento indagadas, ya sean cognitivas, corporales o conductuales. Los resultados en cada área se encuentran en línea con

la literatura existente sobre la temática, lo que también resulta alentador en cuanto a la habilidad de percepción emocional de los niños entrevistados.

En el área del **reconocimiento interpersonal** de emociones se buscó conocer cuáles son los aspectos que los niños tienen en cuenta a la hora de reconocer e identificar una emoción en otro niño, específicamente una emoción de enojo, mediante el relato de una situación ocurrida a dicho niño.

Los resultados demostraron que un gran porcentaje utiliza las referencias faciales para ello. Esto es esperable en función de los datos de otras investigaciones que afirman que a partir de los cinco años los niños ya han aprendido a identificar los estados emocionales de los demás guiándose por sus expresiones de la cara (Mayer y Salovey, 1997).

También se encuentra en consonancia con la teoría que afirma que la expresión y el reconocimiento de las emociones consideradas básicas es universal (Keltner y Ekman, 2003). Así, el enojo tendría una forma de manifestarse facialmente única y común a todas las culturas y el reconocimiento de esa configuración facial sería también común a la especie y desarrollada desde edades tempranas. Es por ello que resulta ser la primera clave a considerar para la detección de emociones en otras personas.

Otras categorías que obtuvieron altos porcentajes de respuestas fueron “Agresión recibida” y “Referencias conductuales”. Esto supone que los niños utilizan, por un lado, claves situacionales para la identificación considerando los eventos ocurridos, su secuencia y las consecuencias que podrían conllevar en función de sus cualidades negativas, y por otro lado, suponen posibles acciones por parte del personaje (tales como agredir, irse en soledad, llorar, no querer realizar actividades) y las consideran características de dicha emoción. No se ha encontrado bibliografía que establezca la implicancia de estos datos, sin embargo podría considerarse un aspecto favorable dada la habilidad de comprensión emocional y la posible capacidad de planeamiento y previsión que suponen.

En ningún caso las claves referidas por los niños fueron irrelevantes y la categoría “No sabe” obtuvo la menor frecuencia, lo que supone un desarrollo saludable de esta habilidad. Como ya se ha mencionado el reconocimiento de emociones en los otros resulta ser un componente central de la IE dada la posibilidad que brinda para la interacción fluida y óptima, para el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales y para el desarrollo de la empatía (Mestre y cols., 2006).

VI.1.2. FACILITACIÓN EMOCIONAL AL PENSAMIENTO

La facilitación emocional ha sido definida en este trabajo como la conciencia de la persona acerca de cómo las emociones actúan sobre el propio razonamiento y el procesamiento de información (Mayer y cols., 2004).

Esta habilidad se indagó en las situaciones intrapersonales de alegría y los resultados fueron favorables ya que el 93,33% de los niños entrevistados reconocieron la facilitación de dicha emoción. De las cuatro subhabilidades que la componen (Mestre Navas, Palmero Cantero y Guil Bozal, 2004) dos fueron mayormente mencionadas: la redirección y priorización del pensamiento en función de las emociones y la utilización de las emociones para facilitar la resolución de problemas.

Así, los niños refirieron en su mayoría que experimentar alegría les permitiría llegar a mejores resultados en la ejecución de una tarea dado que tendrían entusiasmo, harían las cosas bien y alcanzarían mayor concentración y memoria, en contraste con una situación de tristeza en la que por encontrarse en ese estado los resultados serían contrarios. Algunas verbalizaciones a modo de ejemplo son: *“si estuviera feliz hubiera hecho la prueba con más ganas y me hubiera sacado un diez”, “cuando estás contenta se te vienen las cosas a la cabeza y cuando estás mal se te alejan”, “cuando estoy feliz me aprendo todo y después me acuerdo de todo re bien”, “me iría bien porque si uno está contento sabe que las cosas le van a salir bien”.*

Estos resultados son esperable dado que, como ya se comentó, los estados positivos, mediante “tendencias inespecíficas de pensamiento y acción”, generan percepciones de bienestar que amplían los repertorios cognitivos y preparan para un aprendizaje más rápido y un mejor desempeño intelectual, aumentando la habilidad de organizar las ideas y alternativas para desarrollar tareas específicas (Ashby y cols, 1999; Fredrickson, 2005, citado en Oros, 2009; Mayer y Salovey, 1997).

VI.1.3. COMPRENSIÓN DE LAS EMOCIONES

La comprensión emocional implica el conocimiento del sistema emocional en su conjunto: cómo se procesa cognitivamente la emoción, cuál es su significado, cuál es su denominación y cómo puede ser su curso o evolución (Mestre Navas y cols., 2004). Abarca, además, una actividad anticipatoria y otra retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las posibles consecuencias de las acciones.

Para el presente trabajo no se ha considerado el conjunto de subhabilidades completamente, sólo se ha tenido en cuenta la habilidad de comprensión de las causas de las emociones, es decir, sus antecedentes, tanto en las situaciones intrapersonales como en las interpersonales.

Este aspecto se evaluó interrogando a los niños acerca de las razones por las cuales las situaciones que identificaban en sí mismos eran generadoras de la emoción de alegría, como así también aquello que les había hecho mencionar una emoción de enojo en el personaje de la historia narrada. Dado que estas respuestas se encontraron en estrecha relación con las referidas a la propia identificación de la situación fueron categorizadas y codificadas conjuntamente, encontrándose un solo apartado para esto en el capítulo de Resultados. Sin embargo, debido a que la comprensión emocional es una habilidad componente de la IE se consideró conveniente su mención separada en esta Discusión.

De esta forma, con respecto al enojo en el área interpersonal un alto porcentaje de niños atribuyó las causas de dicha emoción a la agresión recibida por el niño. Esto concuerda con los planteos de Lazarus (2000) acerca del enojo, quien establece como causa del mismo aquellos eventos en los que se recibe un daño o una ofensa degradante.

En la emoción de alegría, las interacciones sociales fueron indicadas como causas de satisfacción, por lo que se observa que las relaciones positivas con personas cercanas son los principales antecedentes reconocidos en la aparición de emociones positivas.

En ambos casos, los eventos o aspectos mencionados como causantes de las distintas emociones resultaron todos relevantes, aún los de baja frecuencia. En este aspecto podemos encontrar un indicador favorable respecto a la capacidad de comprensión emocional de los niños entrevistados. La mayoría de ellos logra interpretar el significado de los eventos y establecer relaciones entre las características de ciertos sucesos y las reacciones emocionales que pueden producir.

Se podría considerar desde la teoría de Harris y Pons sobre los componentes de la comprensión emocional (2003, citado en Figueroa Lucero y Guevara Bolaños, 2010) desarrollada en el marco teórico de este trabajo, que en un gran porcentaje de la muestra se observa el noveno y último componente, el referido a la moralidad. Este supone que los niños a partir de los ocho años logran relacionar las emociones negativas con acciones morales censurables (agredir, en cualquiera de sus formas) y las positivas con acciones morales loables y placenteras (compartir, jugar, hablar, festejar).

VI.1.4. REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES

En el presente trabajo se ha considerado una de las cuatro subhabilidades que componen la regulación emocional propuestas por Mayer y Salovey (1997) en su modelo de IE: la referida a regular las emociones en la propia persona y en otros, mitigando las emociones negativas e intensificando o manteniendo las placenteras, sin reprimir ni exagerar la información que proporcionan.

En función de esto, las estrategias más utilizadas por los niños de la muestra para regular las emociones negativas en otros fueron “Dialogar – Ofrecer ayuda” e “Invitación a

actividades sociales”. Como puede observarse ambas apuntan a objetivos prosociales con la intención de reducir el malestar de la otra persona. Esto implicaría empatía en los niños y conocimiento acerca de las estrategias de regulación que ellos consideran eficaces, lo que indica que contarían con recursos frente a situaciones en las que se presentan problemas de índole interpersonal, siendo este un dato favorable. Asimismo, estos resultados podrían estar señalando la capacidad de estos niños para establecer relaciones sociales gratificantes.

Es escasa la bibliografía existente acerca de las habilidades de regulación de emociones en otras personas, por lo que se considerarán los planteos que diversos autores hacen refiriéndose a la autorregulación emocional entendiendo que podrían existir similitudes.

Para discutir los resultados mencionados previamente se consideran los desarrollos de Folkman y Lazarus (1980, citado en Lazarus, 2000) quienes en su teoría sobre el afrontamiento dividen las estrategias en aquellas centradas en el problema y las centradas en la emoción. Las primeras suponen que la persona movilice acciones con el fin de modificar la relación problemática que mantiene con su medio restableciendo el equilibrio. Las segundas implican un esfuerzo de la persona para regular la emoción producida por la situación sin modificar la realidad de dicha situación.

Al respecto, Compas (1987, citado en Dávila y Guarino, 2001) refiere que los niños hasta los ocho años aproximadamente utilizan mayormente estrategias centradas en el problema y a partir de esta edad comienzan a poner en práctica con mayor frecuencia estrategias centradas en la emoción.

Como pudo observarse, estas características se mantienen en la muestra estudiada. Las respuestas dadas por los niños fueron en su mayoría acerca de estrategias centradas en la emoción. En general, se mencionaron diversas técnicas de distracción, búsqueda y/u ofrecimiento de apoyo social y contacto interpersonal. Las estrategias centradas en el problema se encontraron solamente en las categorías de “Reparación” para las situaciones de alegría intrapersonal, y de “Búsqueda de reconciliación” para las de enojo interpersonal, las cuales en ambos casos obtuvieron escasa frecuencia.

Desde el enfoque citado, la eficiencia de cualquier estrategia empleada depende de la adaptación que permita a las demandas y oportunidades situacionales a las que se enfrente el sujeto. De esta forma, las estrategias centradas en la emoción, desde la perspectiva del estudio de la IE, indican una capacidad de los niños para identificar sus emociones e intentar regularlas, lo cual resulta ser de gran importancia y refleja un dato favorable en lo que respecta a la comprensión y manejo de las experiencias emocionales en la infancia, al menos en la muestra descrita.

En cuanto al área intrapersonal, los resultados mostraron que respecto a la emoción de alegría la mayor estrategia mencionada fue la de “Interacción social”, con predominio de las subcategorías de “Juego” (por ejemplo: *“jugar con mi hermana”, “ir a jugar a la mancha con mis amigos”*) y “Búsqueda de apoyo social” (*“hablar con mi mamá”, “pedir aliento a mi familia”, “visitar a mi primo que me hace sentir bien”*).

Un dato a resaltar es la cantidad de respuestas emitidas por los niños frente a la pregunta por las técnicas de autorregulación de la alegría, es decir, cuáles son las técnicas que utilizan para re-experimentar emociones positivas en los momentos necesarios. Esto resulta

alentador ya que supone que dichos niños poseerían en su repertorio estrategias adecuadas para fomentar la aparición de emociones positivas. El desarrollo de estas emociones permitiría mejores estados subjetivos para la realización de actividades, mayor bienestar psicológico y mejor ajuste emocional (Greco, 2010a). Asimismo se resalta aquí la importancia de las relaciones interpersonales como fuente de contención y emociones positivas, dado que predominantemente las respuestas se encuentran en categorías relacionadas con ellas en varios de los aspectos mencionados.

La búsqueda de apoyo social supone una mayor sofisticación en estas estrategias y demuestra nuevamente la influencia e importancia que conlleva para los niños entrevistados la interacción social con otros significativos.

VI.1.5. ESTADO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA MUESTRA DESCRIPTA

Como ya se ha mencionado, la IE es susceptible al desarrollo cognitivo de los niños y a sus experiencias socio-afectivas, por lo tanto es posible que se vea modificada por la edad, la evolución de las estructuras neurológicas, el aumento de las capacidades lingüísticas, la ampliación de la acción de las funciones ejecutivas, las experiencias educativas formales y no formales, su sistema familiar, la calidad de los vínculos interpersonales establecidos en su desarrollo, entre otros aspectos (Clemente y Adrián, 2004; Palomera Martín, 2009). Estas variables no se han tenido en cuenta en el presente trabajo, pero es de importancia mencionarlas y reconocerlas relacionadas con los resultados obtenidos ya que desde las diferentes teorías y hallazgos sobre IE se las considera significativas.

Integrando los datos obtenidos se puede apreciar que, en general, en la muestra estudiada los niños presentan indicadores saludables respecto a las características que componen las habilidades cognitivas de la IE.

Así, en la habilidad de Percepción todos los niños pudieron identificar la emoción de enojo propuesta en situaciones interpersonales, como así también la emoción de alegría en sí mismos reconociendo claves corporales y conductuales, y con mayor dificultad las cognitivas.

La Facilitación emocional fue reconocida por los escolares quienes hicieron referencia a la redireccionalización y priorización del pensamiento en función de las emociones y el uso de éstas para la solución de problemas en los estados positivos.

En Comprensión todos los niños pudieron identificar causas de los estados emocionales en ellos mismos y en situaciones interpersonales, siendo las mayores fuentes de alegría las interacciones sociales y las de enojo las agresiones recibidas.

Por último, en la Regulación emocional se encontraron recursos positivos por parte de los niños para la autorregulación personal de la alegría y para la regulación interpersonal del enojo con un predominio de estrategias activas y sociales, sobre todo centradas en la emoción.

Este aspecto debería ser objetivo de un programa de entrenamiento a fin de aumentar el repertorio y la calidad de estrategias positivas que puedan utilizar los niños, así como para continuar fortaleciendo las ya implementadas por ellos.

CAPÍTULO VII

- CONCLUSIONES -

El estudio científico de las emociones ha surgido con mayor impulso en el ámbito de la Psicología en las últimas décadas, enfatizando el papel que las emociones positivas desempeñan en el bienestar y en los procesos de adaptación de las personas, al influenciar sus reacciones individuales y el procesamiento de la información.

De este modo, se propone la Inteligencia Emocional (IE) como una variable mediadora entre los acontecimientos y las consecuencias que estos pueden tener sobre el bienestar y la salud. Se encontraría relacionada con los procesos de adaptación, facilitando las respuestas funcionales a los diferentes sucesos que una persona afronta en su vida diaria, disminuyendo las reacciones emocionales desajustadas, facilitando la experimentación de estados de ánimo positivos y reduciendo la incidencia de los negativos.

Desde esta posición, la IE se considera una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que une las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre la propia vida emocional (Mayer y Salovey, 1997).

Dentro de esta perspectiva, el campo de la IE infantil es el menos estudiado. Los instrumentos de evaluación se encuentran en proceso y los datos existentes aún son incompletos.

En una mirada histórica, esto se debe a que el desarrollo cognitivo ha recibido tradicionalmente un mayor énfasis en detrimento del desarrollo emocional que ha quedado olvidado en la práctica cotidiana. Sin embargo, hoy resalta la importancia de brindar a los niños programas de aprendizaje socioemocional que de forma explícita contengan y resalten las habilidades emocionales centrándose en la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones. El aprendizaje de estas habilidades emocionalmente inteligentes depende mayormente de la práctica, el entrenamiento y su vivencia y no tanto de la instrucción verbal, por lo que es esencial ejercitar y practicar las habilidades emocionales hasta convertirlas en parte del repertorio de los niños. En este sentido, el ámbito escolar ofrece el contexto óptimo para el desarrollo de estas capacidades en los niños al brindarles la posibilidad de interactuar con otros pares y con adultos en un marco de estabilidad y calidez.

Además, es sabido que sin la existencia de entornos facilitadores y reforzadores de las conductas emocionalmente positivas, su aparición y desenvolvimiento en las personas, y sobre todo en la infancia, se vería limitado. Sería importante por esto que las instituciones educativas ayudaran a promover y reforzar la puesta en práctica de estas habilidades.

Esto sería de relevancia ya que la noción de IE involucra competencias tanto intra como interpersonales. En el primer caso, dichas competencias repercuten en la salud y en el ajuste psicológico de las personas. En el segundo, inciden en las relaciones sociales y en los ámbitos de interacción. De cualquier forma, ambos aspectos repercuten en mayor o menor medida en el bienestar personal.

En este sentido, se puede mencionar que las investigaciones sobre IE han mostrado que las personas con más IE presentan menos estados emocionales negativos y mayor capacidad para moderarlos, relaciones más positivas en sus interacciones sociales, una mayor percepción de apoyo de su contexto de referencia, menos interacciones negativas con los

amigos y mayores niveles de aceptación y amistad recíproca (Lopes, Salovey y Straus, 2005, citado en Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

Dados estos beneficios y otros que ya se han comentados que conlleva la IE para la salud, la educación, el bienestar y el ajuste psicológico de los sujetos, es de importancia continuar profundizando en la temática y encontrar aplicaciones prácticas para su optimización, sobre todo en la población infantil.

El presente trabajo ha representado un intento por explorar esta temática en los niños. Mediante una entrevista semi-estructurada creada para la investigación se pudo tener una aproximación a ciertas características de las habilidades cognitivas que componen la IE en los niños de la muestra.

Se encontró que los/las niños/as de la muestra estudiada presentan aspectos favorables en todas las habilidades. La percepción, facilitación, comprensión y regulación lograda respecto a la emoción de alegría en sí mismos y de enojo en otros son puntos beneficiosos y estratégicos para ser reforzados y estimulados.

Cabe aclarar que estos resultados deben ser considerados sólo una aproximación al estudio de la IE en la infancia.

Es de esperar que las edades de estos niños, sus contextos socio-culturales, sus sistemas familiares, sus vidas escolares y otras variables se encuentren influyendo en estos resultados ya que la IE es un conjunto de habilidades y, como tal, es susceptible de ser aprendida, estimulada y modificada a lo largo de la vida, por eso sería pertinente en futuras investigaciones realizar estudios correlacionales entre las variables mencionadas.

La presente investigación intentó contribuir con datos empíricos al conocimiento de la IE en niños. Como toda temática en reciente desarrollo, queda la labor de continuar explorando y analizando sus alcances en la infancia y en diversos contextos y, en base a ello, trabajar en la promoción y estimulación emocional en la infancia como una herramienta para el logro de mejores niveles de desarrollo y bienestar en los niños.

- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS -

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca Castillo, M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica*. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación, Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Aguado, L. (2002). Procesos cognitivos y sistemas cerebrales de la emoción. [Versión electrónica]. *Revista de Neurología*, 12 (34), 1161-1170.
- Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. [Versión electrónica]. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(1), 99-106.
- Arias Vega, L. y Giménez-Dasí, M. (2009). La difícil tarea de evaluar emociones y afectos en niños pequeños. [Versión electrónica]. En P. Fernández-Berrocal; N. Extremera; R. Palomera; D. Ruiz-Aranda; J. Salguero y R. Cabello (coord.). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 511-515). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Aritzeta, A. y Gartzia, L. (2009). Impacto de programas de formación en competencias emocionales en contextos educativos. [Versión electrónica]. En P. Fernández-Berrocal; N. Extremera; R. Palomera; D. Ruiz-Aranda; J. Salguero y R. Cabello (coord.). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 401-406). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Ato Lozano, E.; González Salinas, C. y Carranza Carnicero, J. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. [Versión electrónica]. *Anales de Psicología*, 20(1), 69-79.
- Ayala, H.; Pedroza, F.; Morales, S.; Chaparro, A. y Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. [Versión electrónica]. *Salud Mental*, 25(3), 27-40.
- Bänziger, T.; Grandjean, D. y Scherer, K. (2009). Emotion recognition from expressions in face, voice and body: The Multimodal Emotion Recognition Test (MERT). [Versión electrónica]. *Emotion*, 9(5), 691-704.
- Bentosela, M. y Mustaca, A. (2003). El papel de la corteza prefrontal en la motivación y en la conducta intencional. [Versión electrónica]. *Suma Psicológica*, 10(2), 153-166.
- Bermúdez, M. y Teva Álvarez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. [Versión electrónica]. *Univ. Psychol. Bogotá*, 2(1), 27-32.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. [Versión electrónica]. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Browndyke, J. (2002). Neuropsychosocial factors in emotion recognition: facial expressions. Obtenido el 5 de diciembre de 2010 en: http://www.neuropsychologycentral.com/interface/content/resources/resources_interface_frameset.html
- Cabezas Hernández, M. (2009). Ética y emociones: de la inteligencia emocional a la educación moral. [Versión electrónica]. En P. Fernández-Berrocal; N. Extremera; R. Palomera; D. Ruiz-Aranda; J. Salguero y R. Cabello (coord.). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 21-25). Santander: Fundación Marcelino Botín.

- Cano-Vindel, A.; Sirgo, A. y Díaz-Ovejero, M. (1999). Control, defensa y expresión de emociones: relaciones con la salud y la enfermedad. En E. Fernández-Abascal y F. Palmero (coord.), *Emociones y salud* (pp. 69-87). Barcelona: Ariel.
- Carretié, L.; López-Martín, S. y Albert, J. (2010). Papel de la corteza prefrontal ventromedial en la respuesta a eventos emocionalmente negativos. [Versión electrónica]. *Revista de Neurología*, 50(4), 245-252.
- Castro Aguilar, I. (2007). Inteligencia emocional. [Versión electrónica]. *Rev. Latinoamer. Tecnol. Extracorp.*, 14(2), 14-20.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. [Versión electrónica]. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Clemente Esteban, R. y Villanueva Badenes, L. (1999). Desarrollo emocional y salud familiar. En E. Fernández-Abascal y F. Palmero (coord), *Emociones y Salud* (pp. 49-67). Barcelona: Ariel.
- Clemente, R. y Adrián, J. (2004). Evolución de la regulación emocional y competencia social. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 7(17-18). Obtenido el 25 de marzo de 2011 en <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022608105/texto.html>.
- Contreras, D.; Catena, A.; Cándido, A.; Perales, J. y Maldonado, A. (2008). Funciones de la corteza prefrontal ventromedial en la toma de decisiones emocionales. [Versión electrónica]. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 285-313.
- Craig, G. (2001). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson Educación.
- Cuervo Martínez, A. e Izzedin Bouquet, R. (2007). Tristeza, depresión y estrategias de autorregulación en niños. [Versión electrónica]. *Tesis psicológica*, 2, 35-47.
- Dávila, B. y Guarino, L. (2001). Fuentes de estrés y estrategias de afrontamientos en escolares venezolanos. [Versión electrónica]. *Revista Interamericana de Psicología*, 35(1), 97-112.
- Delgado, E. y Contreras, F. (2008). Desarrollo social y emocional. En E. Delgado (coord.), *Psicología del desarrollo. Desde la infancia a la vejez* (pp. 35-66). España: McGraw-Hill.
- Ekman, P. (2009). Become versed in reading faces. *Entrepreneur*. Obtenido el 19 de agosto de 2011 en <http://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2009/02/Become-Versed-in-reading-faces.pdf>
- Extremera Pachecho, N.; Fernández-Berrocal, P.; Mestre Navas, J. y Guil Bozal, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. [Versión electrónica]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. [Versión electrónica]. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(6). Obtenido el 31 de marzo de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as predictor of mental, social and physical health in university students. [Version electrónica]. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51.

- Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. [Versión electrónica]. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P.; Ruiz-Aranda, D. y Cabello, R. (2006). Inteligencia emocional, estilos de respuesta y depresión. [Versión electrónica]. *Ansiedad y estrés*, 2-3(12), 191-205.
- Fernández Abascal, E. (2009). Emociones positivas, psicología positiva y bienestar. [Versión electrónica]. En E. Fernández-Abascal (coord.) *Emociones positivas* (pp- 27-46). Madrid: Ed. Pirámide.
- Fernández-Abascal, E. y Palmero, F. (1999). Emociones y salud. En E. Fernández-Abascal y F. Palmero. *Emociones y salud* (pp. 5-18). Barcelona: Ariel.
- Fernández-Abascal, E.; Martín Díaz, M. y Domínguez Sánchez, F. (2003). Factores de riesgo e intervenciones psicológicas eficaces en los trastornos cardiovasculares. [Versión electrónica]. *Psicothema*, 15(4), 615-630.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005a). About emotional intelligence and moral decisions. [Versión electrónica]. *Behavioral and brain sciences*, 28(4), 548-549.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005b). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. [Versión electrónica]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. [Versión electrónica]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 85-108.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. [Versión electrónica]. *Ansiedad y estrés*, 5(2-3), 247-260.
- Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. [Versión electrónica]. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Duque, D. (2008). Bases cerebrales de la conducta social, la empatía y la teoría de la mente. En E. Labos; A. Slachevsky; P. Fuentes y F. Manes (coord.), *Tratado de Neuropsicología Clínica* (pp. 387-392). Buenos Aires: Akadía.
- Fernández-Gonzalez, A. y Barraca Mairal, J. (2009). Adaptación psicosocial e inteligencia emocional en estudiantes de la Comunidad de Madrid. [Versión electrónica]. En P. Fernández-Berrocal; N. Extremera; R. Palomera; D. Ruiz-Aranda; J. Salguero y R. Cabello (coord.). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 415-420). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Ferrándiz, C.; Hernández, D.; López-Pina, J.; Soto, G. y Bermejo, R. (2009). Variables no cognitivas y predicción del rendimiento académico. [Versión electrónica]. En P. Fernández-Berrocal; N. Extremera; R. Palomera; D. Ruiz-Aranda; J. Salguero y R. Cabello (coord.). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 475-481). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Figueroa Lucero, A. y Guevara Bolaños, I. (2010). *El juego de rol como mediación para la comprensión de emociones básicas: alegría, tristeza, ira y miedo en niños de educación preescolar*. Tesis para optar al título de Magíster en Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

- Frank, M. y Ekman, P. (1996). Physiologic effects of the smile. [Versión electrónica]. *Directions in Psychiatry*, 25(16), 1-8.
- García-Molina, A.; Tirapu-Ustárrroz, J.; Luna-Lario, P.; Ibañez, J. y Duque, P. (2010). ¿Son lo mismo inteligencia y funciones ejecutivas? [Versión electrónica]. *Revista de Neurología*, 50(12), 738-746.
- Garrido Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. [Versión electrónica]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507.
- Goldsmith, H.; Pollak, S. y Davidson, R. (2008). Developmental neuroscience perspectives on emotion regulation. [Versión electrónica]. *Child Development Perspectives*, 3(2), 132-140.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Buenos Aires: Kairós.
- Góngora, V. y Casullo, M. (2009). Factores protectores de la salud mental: un estudio comparativo sobre valores, autoestima e inteligencia emocional en población clínica y población general. [Versión electrónica]. *Interdisciplinaria*, 26(2), 183-205.
- González Arias, M. (2005). *Valoración del efecto de diferentes fuentes de información sobre el reconocimiento de emociones en un contexto conversacional*. Tesis para optar al título de Doctor en Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile.
- Greco, C. (2010a). Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. [Versión electrónica]. *Liberabit*, 16(1) 81-93.
- Greco, C. (2010b). *Emociones positivas: recursos psicológicos para la promoción de salud mental infantil en contextos de pobreza*. Tesis de para la obtención del título de Doctor en Psicología, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Greco, C.; Morelato, G. e Ison, M. (2006). Emociones positivas: Una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. [Versión electrónica]. *Revista Anual Psicodebate, Psicología, Cultura y Sociedad. Universidad de Palermo*, suplemento especial, 81-94.
- Grewal, D. y Salovey, P. (2006). Inteligencia emocional. [Versión electrónica]. *Mente y cerebro*, 16, 10-20.
- Guijo Blanco, V.; Núñez Güemes, A. y Saiz Manzanares, C. (2009). Desarrollo de la inteligencia emocional en la educación infantil: análisis de una intervención. [Versión electrónica]. En P. Fernández-Berrocal; N. Extremera; R. Palomera; D. Ruiz-Aranda; J. Salguero y R. Cabello (coord.). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 531-536). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Gutiérrez Rojas, M. y Fernández-Castillo, A. (2009). Inteligencia emocional e implicancias en el contexto educativo. Alcance de los programas de intervención. [Versión electrónica]. En P. Fernández-Berrocal; N. Extremera; R. Palomera; D. Ruiz-Aranda; J. Salguero y R. Cabello (coord.). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 427-432). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Hager, J. y Ekman, P. (1983). The inner and outer meanings of facial expressions. [Versión electrónica]. En J. Caccioppo y R. Petty (Ed.), *Social Psychophysiology* (pp. 287-306). New York: The Guilford Press.

- Henao López, G. (2008). *Perfil cognitivo parental (esquemas maladaptativos y estrategias de afrontamiento, estilo de interacción parental y su influencia en el desarrollo emocional infantil*. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Centro de estudios avanzados en niñez y juventud, Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Keltner, D. y Ekman, P. (2003). Introduction: expression of emotion. [Versión electrónica]. En R. Davidson, K. Scherer y H. Goldsmith (coord.), *Handbook of affective sciences* (pp. 411-414). New York: Oxford University Press.
- Lasa Aristu, A.; Vallejo Pareja, M. y Domínguez Sánchez, J. (2007). Género y respuesta emocional inducida mediante imaginación. [Versión electrónica]. *Psicothema*, 19(2), 245-249.
- Lazarus, R. (1969). Adaptación psicológica y emociones (Parte A). [Versión electrónica]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1(2-3), 105-132.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Leon, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- León-Rodríguez, D. y Sierra-Mejía, H. (2008). Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones. [Versión electrónica]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 35-45.
- Levav, M. (2005). Neuropsicología de la emoción. Particularidades en la infancia. [Versión electrónica]. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 5, 15-24.
- Limonero, J.; Fernández-Castro, J.; Tomás-Sábado, J. y Aradilla Herrero, A. (2009). Relación entre inteligencia emocional percibida, estrategias de afrontamiento y felicidad. [Versión electrónica]. En P. Fernández-Berrocal; N. Extremera; R. Palomera; D. Ruiz-Aranda; J. Salguero y R. Cabello (coord.). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 297-302). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Lizeretti, N.; Castells, R.; Rodríguez, A.; Segarra, G.; Farriols, N. y Palma, C. (2009). La IEP y su relación con la presencia de síntomas clínicos en pacientes con psicopatología. [Versión electrónica]. En P. Fernández-Berrocal; N. Extremera; R. Palomera; D. Ruiz-Aranda; J. Salguero y R. Cabello (coord.). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 303-308). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Llanos Baldivieso, C. (2006). *Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales*. Tesis para optar al título de Doctor en Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Granada, España.
- López Mejía, D.; Valdovinos de Yahya, A.; Méndez Díaz, M. y Mendoza-Fernández, V. (2009). El sistema límbico y las emociones: empatía en humanos y primates. [Versión electrónica]. *Psicología Iberoamericana*, 17(2), 60-69.
- Martin Jorge, M. y Mora Mérida, J. (2009a). Relación entre Inteligencia Emocional y personalidad en sus distintas concepciones teóricas. [Versión electrónica]. En P. Fernández-Berrocal; N. Extremera; R. Palomera; D. Ruiz-Aranda; J. Salguero y R. Cabello (coord.). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 91-95). Santander: Fundación Marcelino Botín.

- Martín Jorge, M. y Mora Mérida, J. (2009b). Inteligencia Emocional y bienestar personal: consideraciones teóricas y resultados empíricos. [Versión electrónica]. En P. Fernández-Berrocal; N. Extremera; R. Palomera; D. Ruiz-Aranda; J. Salguero y R. Cabello (coord.). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 97-106). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Martorell, C.; González, R.; Rasal, P. y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. [Versión electrónica]. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? [Versión electrónica]. En P. Salovey y D. J. Sluyter (coord.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Book.
- Mayer, J.; Salovey, P. y Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: theory, findings and implications. [Versión electrónica]. *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer, J.; Salovey, P.; Caruso, D. y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. [Versión electrónica]. *Emotion*, 3(1), 232-242.
- Mayer, J.; Salovey, P.; Caruso, D. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. [Versión electrónica]. *Emotion*, 1(3), 97-105.
- Mayer, S.; Salovey, P.; Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? [Versión electrónica]. *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
- Mercadillo, R.; Díaz, J. y Barrios, F. (2007). Neurobiología de las emociones morales. [Versión electrónica]. *Salud mental*, 30(3), 1-11.
- Mestre Navas, J.; Guil Bozal, R.; Carreras de Alba, M. y Braza Lloret, P. (2000). Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico: el caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y evaluación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4(3). Obtenido el 11 de mayo de 2011 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1025403>
- Mestre Navas, J.; Palmero Cantero, F. y Guil Bozal, R. (2004). Inteligencia Emocional: Una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos. En J. Mestre Navas y F. Palmero Cantero (coord.). *Procesos psicológicos básicos* (pp. 249-280). Madrid: McGraw-Hill.
- Mestre, J.; Guil, R.; Lopes, P.; Salovey, P. y Guil-Olarte, P. (2006). Emotional Intelligence and social and academic adaptation to school. [Versión electrónica]. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Mestre, J.; Guil, R.; López-Fernández, C. y Picardo, J. (2009). Inteligencia emocional y percepción endogrupal/exogrupal en función de las estrategias de aculturación de una muestra de estudiantes de la provincia de Cádiz. [Versión electrónica]. En P. Fernández-Berrocal; N. Extremera; R. Palomera; D. Ruiz-Aranda; J. Salguero y R. Cabello (coord.). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 315-320). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Morales, F. y Trianes, V. (2010). Estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes. [Versión electrónica]. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 275-286.
- Morales, M. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. [Versión electrónica]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Moya-Albiol, L.; Herrero, N. y Bernal, C. (2010). Bases neuronales de la empatía. [Versión electrónica]. *Revista de Neurología*, 50(2), 89-100.

- Oros, L. (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas: Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. [Versión electrónica]. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 288-296.
- Palmero, F. (1996). Aproximación biológica al estudio de la emoción. [Versión electrónica]. *Anales de Psicología*, 12(1), 61-86.
- Palmero, F. y Mestre Navas, J. (2004). Emociones. En: J. Mestre Navas y F. Palmero (coord.). *Procesos psicológicos básicos* (pp. 215-247). Madrid: McGraw Hill.
- Palmero, F.; Guerrero, C.; Gómez, C. y Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 23-24(9). Obtenido el 29 de mayo de 2011 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2385246>.
- Palomera Martín, R. (2009). El posible papel del contexto familiar en el desarrollo de la inteligencia emocional. [Versión electrónica]. En P. Fernández-Berrocal; N. Extremera; R. Palomera; D. Ruiz-Aranda; J. Salguero y R. Cabello (coord.). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 457-461). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Papalia, D.; Olds, S. y Ferldman, R. (2004). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
- Pellitteri, J. (2009). Preliminary results of the Children's Emotional Intelligence Assessment measure (CEIA). [Versión electrónica]. En P. Fernández-Berrocal; N. Extremera; R. Palomera; D. Ruiz-Aranda; J. Salguero y R. Cabello (coord.). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 117-121). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Perez Lizeretti, N. (2009). *Tratamiento de los trastornos de ansiedad: diseño y evaluación de una intervención grupal basada en la inteligencia emocional*. Tesis para optar al título de Doctor en Psicología, Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, Universitat Ramon Llull, Barcelona, España.
- Pérez Luján, D.; Vergel Expósito, A. y Rodríguez García, C. (2007). La influencia de la amistad en la formación de cualidades morales en escolares cubanos de 9 y 10 años. [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 1-13.
- Perez Nieto, M. y Redondo Delgado, M. (2006). Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22). Obtenido el 29 de mayo de 2011 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2123926>
- Pérez Nieto, M.; Cano Vindel, A.; Tobal, J.; Camuñas, N. e Iruarrizaga, I. (2009). Locus de control e ira. [Versión electrónica]. *Revista lusófana de ciências da mente e do comportamento*, 1(1), 261-276.
- Pérez Nieto, M.; Redondo Delgado, M. y León, L. (2008). Aproximaciones a la emoción de ira: de la conceptualización a la intervención psicológica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(28). Obtenido el 19 de agosto de 2011 en <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article6/article6.pdf>
- Petrides, K.; Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. [Versión electrónica]. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Piaget, J. (1985). *Seis estudios de Psicología*. España: Planeta Agostini.

- Pinazo-Catalayud, D. (2006). Una aproximación al estudio de las emociones como sistemas dinámicos complejos. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(229). Obtenido el 27 de mayo de 2011 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2123871>.
- Piqueras Rodriguez, J.; Ramos Linares, V.; Martínez González, A. y Oblitas Guadalupe, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. [Versión electrónica]. *Suma psicológica*, 16(2), 85-112.
- Piqueras Rodriguez, J.; Ramos Linares, V.; Martínez González, A. y Oblitas Guadalupe, L. (2010). Emociones negativas y salud. [Versión electrónica]. *Av. Psicol.*, 18(1), 33-57.
- Ramos, V.; Piqueras, J.; Martínez, A. y Oblitas, L. (2009). Emoción y cognición: implicaciones para el tratamiento. [Versión electrónica]. *Terapia psicológica*, 27(2), 227-237.
- Reina Lirio, C.; Romero Llopis, C.; Torres Perseguer, M. y Villaescusa Gil, M. (2010). Felicidad y alegría. [Versión electrónica]. En A. Caruana Varó (coord.). *Aplicaciones educativas de la Psicología Positiva* (pp. 110-129). Alicante: Generalitat Valenciana.
- Renata-Franco B. y Sánchez-Aragón, R. (2010). Rastreado en el pasado... formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. [Versión electrónica]. *Universitas Psychologica*, 9(1), 179-197.
- Rendón Arango, M. (2008). *Regulación de ira, tristeza y norma subjetiva en una muestra de escolares*. Tesis para optar al título de Magíster en Psicología, Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Reyes Sánchez, P. y Slachevsky, A. (2008). Anatomía funcional del córtex prefrontal y modelos. En E. Labos.; A. Slachevsky; P. Fuentes y F. Manes (Coord.), *Tratado de neuropsicología clínica* (pp. 329-338). Buenos Aires: Akadía.
- Reyes, M. y Mora, C. (2007). Regulación emocional de la ira y diferencias de género en la edad preescolar. [Versión electrónica]. *Psicodebate*, 8, 87-110.
- Ruch, W. y Ekman, P. (2001). The expressive pattern of laughter. [Versión electrónica]. En A. Kaszniak (Ed.), *Emotion, qualia and consciousness* (pp. 462-443). Tokyo: World Scientific Publisher.
- Sánchez Núñez, M.; Fernández-Berrocal, P.; Montañés Rodríguez, J. y Latorre Postigo, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 455-474. Obtenido el 25 de marzo de 2011 en http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_253.pdf
- Sánchez, C.; Hernández, D.; Ferrando, M.; Fernández, M.C. y Sáinz, M. (2009). Diferencias individuales en las habilidades emocionales de los adolescentes. [Versión electrónica]. En P. Fernández-Berrocal; N. Extremera; R. Palomera; D. Ruiz-Aranda; J. Salguero y R. Cabello (coord.). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 491-496). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Sanchez-Navarro, J. y Román, F. (2004). Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional. [Versión electrónica]. *Anales de Psicología*, 20(2), 223-240.
- Shaffer, D. (2001). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: International Thomson Editores.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. México: Vergara Editor.

- Shonkoff, J. y Phillips, D. (2005). El desarrollo de la regulación personal. [Versión electrónica]. En E. Moreno Sánchez (Coord.), *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar* (pp. 73-92). México: Secretaría de Educación Pública.
- Silva, J. (2008). Neuroanatomía funcional de las emociones. En E. Labos.; A. Slachevsky; P. Fuentes y F. Manes (coords.), *Tratado de neuropsicología clínica* (pp. 365-372). Buenos Aires: Akadía.
- Slachevsky, A. y Alegría, P. (2008). Elementos de neuroanatomía para la neuropsicología. En E. Labos.; A. Slachevsky; P. Fuentes y F. Manes (coords.), *Tratado de neuropsicología clínica* (pp. 9-19). Buenos Aires: Akadía.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional*. Oxford: México.
- Tirapu-Ustárroz, J.; Pérez-Sayes, G.; Erekatxo-Bilbao, M. y Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? [Versión electrónica]. *Revista de Neurología*, 44(8), 479-489.
- Torró Ferrero, I. y Pozo Rico, T. (2010). Psicología positiva y promoción de la salud mental. Emociones positivas y negativas. [Versión electrónica]. En A. Caruana Varó (coord.). *Aplicaciones educativas de la Psicología Positiva* (pp. 139-140). Alicante: Generalitat Valenciana.
- Tortosa Gil, F. y Mayor Martínez, L. (1992). Watson y la Psicología de las Emociones: evolución de una idea. [Versión electrónica]. *Psicothema*, 4(1), 297-315.
- Trujillo Flores, M. y Rivas Tobar, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. [Versión electrónica]. *INNOVAR-Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 25, 9-24.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. [Versión electrónica]. *Persona*, 4, 129-160.
- Vasta, R.; Marshall, H. y Miller, S. (2001). *Psicología Infantil*. Barcelona: Ariel.
- Vecina Jiménez, M. (2006). Emociones positivas. [Versión electrónica]. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 9-17.
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. [Versión electrónica]. *SAPIENS*, 4(2), 2-22.