



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA SALUD

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

**“BAREMACIÓN DE LA ENTREVISTA KAI-R REVISADA DE COMPRENSIÓN
EMOCIONAL”**

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

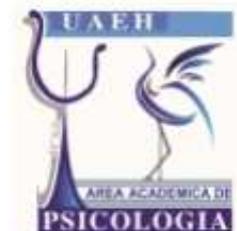
PRESENTA:

VÁZQUEZ-TAGLE GALLEGOS GÉNESIS DEL ROCÍO

DIRECTOR. DR. MUCIO ALEJANDRO ROMERO RAMÍREZ

2015

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO.





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
 INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA SALUD
 ÁREA ACADÉMICA DE PSICOLOGÍA

DRA. NORMA ANGÉLICA ORTEGA ANDRADE
 JEFA DEL ÁREA ACADÉMICA DE PSICOLOGÍA
 P R E S E N T E

Manifestamos a usted que se autoriza la impresión formal del trabajo de investigación de la pasante **Génesis del Rocío Vázquez-Tagle Gallegos** bajo la **modalidad de tesis** cuyo título es: **"Baremación de la entrevista KAI-R revisada de comprensión emocional"** debido a que reúne los requisitos de decoro académico a que obligan los reglamentos en vigor para ser discutidos por los miembros del jurado.

ATENTAMENTE

"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"

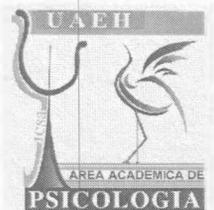
Nombres de los Docentes Jurados	Cargo	Firma de Aceptación del Trabajo para su Impresión Formal
Dra. Norma Angélica Ortega Andrade	Presidente	
Dr. Mucio A. Romero Ramírez	Primer Vocal	
Dr. Arturo del Castillo Arreola	Segundo Vocal	
Dr. Rubén García Cruz	Tercer Vocal	
Dra. Angélica Romero Palencia	Secretario	
Mtra. Mónica Escamilla Sandoval	Suplente	
Dra. David Jiménez Rodríguez	Suplente	

San Agustín Tlaxiaca, Hgo. 24 de febrero de 2015

C.c.p Archivo



Ex. Hacienda la Concepción Tlxcuautla, Hidalgo
 Tel. 01 771 71 720-00 ext. 5104, 5118 y 4313
 Correo electrónico: jefaturapsicologiauae@ gmail.com



DEDICATORIA

Cada letra, cada espacio, cada punto... cada uno de los caracteres aquí puestos y el antecedente de estudio, dedicación y anhelo son para ti mamá, porque me has dado alas para volar y pies para tocar tierra; eres la persona más extraordinaria del universo, sin ti, no sería nada. Gracias infinitas por tu amor, apoyo y paciencia en cada momento de mi vida. A ti papá por enseñarme la importancia de salir adelante, ma-du-rar y por asegurarte que nunca careciera de nada. Gracias a ambos por darme el gran regalo de la vida. ¡Los quiero tanto!

A mis hermanos Sergio Carlos y Sophia que son mis cómplices, compañeros y amigos en esta maravillosa aventura de la vida, que me han dado un motivo diario para salir adelante y crecer. Pipo eres grande y brillante, Peach, tu luz ilumina mi camino.

A mis tías y tíos, primos y primas, porque han aportado un inigualable grano de arena en mi formación, en especial a mis muy amadas tías Carmen y Rocío gracias por ser testigos de mi crecimiento como ser humano. A mis queridos abuelos Tito y Mamita por enseñarme lo importante que es la lucha, la constancia diaria, la fortaleza y el amor, para salir siempre adelante ¡los amo inmenso!... y tal vez la vida no quiso que tuviera una abuela, pero me dio el maravilloso regalo de *tener tres*: a Cuqui, por esas charlas y consejos que me dio para ser mejor, a mi Abue Betty que con cariño me enseñó que para salir adelante, se necesita amor por la vida e indiscutiblemente a Roi, por enseñarme la importancia de los compromisos, de la disciplina, por *sus típicas* enseñanzas de vida desde que era una niña hasta este instante; es gracias a ti que este sueño se convirtió en tinta y papel. ¡Aquí está, lo logré!

A mi confidente, amiga y tía Carlet por ser cómplice en esta maravillosa etapa y no sólo ser mi paño de lágrimas, también mi mejor maestra al sonreír, gracias por cada momento vivido juntas.

A mi flaca Karen porque aunque esté y no, siempre conmigo ¡hasta el infinito y más allá!

Definitivamente a ti bebis, Ángel, gracias por hacer que creyera nuevamente en mí y en esto, por enseñarme la parte bonita de vivir. *Questo è per te...Ti voglio tanto bene, dove stei!*

A mí querido amigo Ángel que regresó para quedarse y revivió a la Gen de siempre, gracias amigo por alentarme siempre a ser mejor ¡de aquí pa'lante!

Y por último pero siempre primero a Dios, quien me ha dado 23 años de oportunidades y un sinfín de lecciones aprendidas.

¡Aquí está tu llave al futuro Gen!

 Expecto Patronum

AGRADECIMIENTO

Al Dr. Mucio Alejandro Romero Ramírez que no sólo fue mi asesor en esta investigación, también fue mi amigo durante todo este proceso.

Gracias por sembrar en mí el deseo de ser mejor cada día, de alentarme a buscar el sueño que alcanzaste, por la increíble paciencia, por creer en mí y en esto siempre. ¿Ves? ¡Lo logramos!

¡Gracias por cada momento *jefe!*

Especial agradecimiento al jurado que me brindó observaciones para que este sea un mejor trabajo: Dra. Norma Angélica Ortega Andrade, Dr. Arturo del Castillo Arreola, Dr. Rubén García Cruz, Dra. Angélica Romero Palencia, Dr. David Jiménez Rodríguez y Mtra. Mónica Escamilla Sandoval

ÍNDICE	PÁGINA
Resumen.....	7
Abstract	8
Introducción.....	9
CAPÍTULO 1. COMPRENSIÓN EMOCIONAL.....	13
1.1 La comprensión emocional a partir de la Inteligencia Emocional.....	13
1.1.1 La Inteligencia Emocional	
1.1.2 Conceptualizaciones de la inteligencia emocional	17
1.1.3 Modelos o enfoques teóricos de la IE	
1.1.3.1 Modelos Mixtos	
1.1.3.2 Modelos de habilidades	
1.1.3.3 Otros modelos	
1.1.4 Evidencias empíricas de la inteligencia emocional	
1.2 Comprensión emocional.....	40
1.2.1 ¿Qué es emoción?	
1.2.1.1 Las emociones en lo fisiológico, cognitivo y conductual	
1.2.2 Definiciones de comprensión emocional	
1.3 Desarrollo emocional: Comprensión emocional infantil.....	52
1.4 Enfoques teóricos de la comprensión emocional	59
1.5 Evidencias empíricas de la comprensión emocional	62

CAPÍTULO 2. BAREMACIÓN DE LA ENTREVISTA KAI-R.....	65
2.1. Panorama general del proyecto de investigación	
2.2 Medición de comprensión emocional.....	66
2.3. Presentación general del KAI-R	67
Instrumento KAI-R: ¿Qué es?	
Componentes del instrumento KAI-R	
Antecedentes empíricos del uso de la Entrevista KAI-R	
Instrucciones para realizar la entrevista KAI-R	
Puntuación de las respuestas de la entrevista KAI-R	
JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	81
CAPÍTULO 3. MÉTODO.....	84
3.1 Participantes	
3.2 Obtención de la muestra	
3.3 Instrumento	
3.4 Variable	
3.5 Diseño	
3.6 Procedimiento	
CAPÍTULO 4. RESULTADOS.....	87
4.1 Análisis descriptivo general	
4.2 Análisis de las distribuciones	
4.3. Tablas de baremos	

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN.....	114
Referencias.....	118
Anexos.....	131

RESUMEN

El propósito del estudio fue elaborar los baremos mexicanos de la entrevista KAI-R revisada de comprensión emocional en una población de niños. Este permite tener una forma de interpretación de los datos de la entrevista y determinar el nivel de comprensión emocional de los niños de 6 a 12 años de edad. La entrevista no describe la forma de interpretación, ni presenta datos de validez, ni confiabilidad para saber el nivel de comprensión emocional de los niños. Participaron 324 niños, 172 hombres y 152 mujeres, mismos que fueron seleccionados con base en un muestreo no probabilístico de sujetos tipo (García, 2009). El instrumento utilizado fue la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) adaptación española (Pérez, Suárez, Peña y Repetto, 2004). La entrevista está clasificada en cinco dominios que evalúa la comprensión emocional: 1) Capacidad para hablar sobre sus experiencias emocionales. 2) Exploración de señales para reconocer emociones. 3) Conciencia de la simultaneidad de las emociones. 4) Manifestación de reglas para las emociones. 5) Cómo las emociones pueden cambiar. La aplicación de la entrevista se realizó en grupos ya conformados de dos escuelas primarias del municipio de Tilcuautla, Hidalgo. La aplicación fue de manera individual a cada niño con una duración aproximada 30 minutos. El análisis de confiabilidad de la entrevista arrojó un coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach ($\alpha=0.776$). Con los resultados obtenidos, se elaboraron las tablas de baremos. En el caso de la variable sexo se elaboraron por niños y por niñas en los dominios 2 y 4 y una sola tabla de baremos para ambos sexos en los dominios 1, 3, 5 y puntaje total. Para el grado escolar se elaboraron las tablas de baremos de los dominios 1, 2 y 5 por grado escolar, es decir, una tabla para cada grado por dominio. En los dominios 3, 4 y puntuación total se elaboraron tres tablas, en las que se incluyen los tres grados en los dominios 3, 4 y puntuación total respectivamente. El contar con baremos mexicanos permite interpretar el nivel de comprensión emocional de los niños, lo que conduciría a la planeación de estrategias de intervención con el fin de promover la calidad de las relaciones sociales y el buen rendimiento académico.

Palabras clave: Baremos, entrevista, niños, comprensión emocional.

ABSTRACT

The purpose of this study was to develop scales of mexicans KAI-R interview revised emotional understanding in a population of children. This allows a form of interpretation of the interview data and determine their level of emotional understanding. The interview doesn't describe the form of interpretation or presents data validity or reliability to their level of emotional understanding of children. Participants 324 children, 172 men and 152 women, who were themselves selected based on a non-probability sampling type subjects (García, 2009). The instrument used was the Kusche Affective Interview-Revised (KAI-R) Spanish adaptation (Perez, Suarez Peña and Repetto, 2004). The interview is classified into five domains assessed emotional understanding: 1) Ability to talk about their emotional experiences. 2) Scan signals to recognize emotions. 3) Awareness of the simultaneity of emotions. 4) Demonstration of rules for emotions. 5) How emotions can change. The application of the interview was conducted in already formed three primary schools in the municipality of Tilcuautla, Hidalgo groups. The application was each child individually lasting approximately 30 minutes. Reliability analysis of the interview yielded a coefficient of internal consistency Cronbach's alpha ($\alpha = 0.776$). With the results, tables were developed scales. For the gender variable were developed for children and girls in domains 2 and 4 and a single table of scales in domains 1, 3, 5, and total score. For the scholar grade variable were developed for scholar grade in domains 1, 2 y 5 a single table of scales. Were developed in domains 3, 4 and total score three tables. The Mexicans have scales to interpret the level of emotional understanding of children, leading to the planning of intervention strategies in order to promote the quality of social relationships and good academic performance

Keywords: Scales, interview, children, emotional understanding.

INTRODUCCIÓN

El estudio de las emociones es evidencia que éstas son habilidades fundamentales en la vida del ser humano. El modelo de Mayer y Salovey (1990) destaca la habilidad para utilizar la información que proporcionan las emociones; éste considera cuatro habilidades básicas a través de las cuales se concibe la denominada Inteligencia Emocional (IE): para recibir, valorar y expresar emociones con exactitud y adaptación; para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento y la acción adaptativa; para comprender emociones y el conocimiento emocional y para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Desde esta perspectiva, la IE es un proceso que involucra el reconocimiento, uso, comprensión y gestión de los propios y de otros estados emocionales, para resolver problemas emocionales y regular el comportamiento (Salovey, Brackett & Mayer, 2004). Se compone de la percepción, el entendimiento y la expresión emocional, facilitación del pensamiento y la regulación emocional (Sánchez, Retana & Carrasco, 2008). Sánchez (2010), también considera a éstas como las capacidades precursoras o recursos regulatorios para poder ejercer la regulación.

En el campo de la educación se ha observado el impacto que estas habilidades emocionales tienen en los estudiantes. Saucedo-Chinchay, Salazar-Flores y Díaz-Vélez (2010) mencionan que las escuelas que atienden sistemáticamente las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, incrementan sus logros académicos, mejoran el comportamiento y la calidad de las relaciones. Por otro lado, Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), refieren que la falta de IE provoca la aparición de problemas de conducta entre estudiantes, en cuatro áreas fundamentales: relaciones interpersonales, bienestar psicológico, aparición de conductas disruptivas y rendimiento académico. Reportan que la capacidad para atender las propias emociones, experimentar con claridad los sentimientos y poder reparar los estados de ánimo negativos, influye decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y su equilibrio psicológico, el cual está relacionado con el rendimiento académico (como lo denominan "RE")

final. Dada la importancia del concepto de IE en las aulas y su efecto en el rendimiento académico, una tarea que ha sido considerada esencial es su evaluación y su cuidadosa interpretación que consideren las puntuaciones referidas en las escalas. De acuerdo a Sánchez, Retana y Carrasco (2008) actualmente se defienden dos procedimientos de evaluación de IE: auto-reporte sobre habilidades y la medida de ejecución. Una de las principales críticas que ha surgido a la primera forma de evaluación es el hecho de que las personas pueden manipular sus respuestas, sesgando y respondiendo con deseabilidad social (sobre la posesión de la habilidad). Respecto al segundo se puede estimar en forma objetiva si el participante tiene o no la habilidad (o en qué grado lo posee). En el caso de niños, Cassidy, Parke, Butkovsky y Braungart (1992), elaboraron una entrevista para evaluar la comprensión emocional, la cual requiere que estos observen 2 fotos de un niño (mismo sexo) expresando una emoción, para posteriormente contestar 12 preguntas que reflejen la comprensión de las causas y consecuencias de dicho estado afectivo.

Por su parte, Laible y Song (2006) desarrollaron una prueba para medir la comprensión emocional en niños de nivel preescolar a quienes se les presentaba 4 caras de fieltro que representaban una emoción (e. g. felicidad, tristeza, cólera o miedo) otorgando una puntuación dependiendo de la identificación correcta de la emoción. Posteriormente les presentaban emociones correctas e incorrectas ante situaciones típicas y no típicas, puntuando de la misma manera que la ocasión previa.

Continuando con esta línea, Kusche, Greenberg y Beilke (1988) desarrollaron una entrevista afectiva (KAI-R) en niños. Esta prueba, evalúa las capacidades de: 1) hablar sobre sus experiencias emocionales, 2) explorar señales usadas para reconocer emociones, 3) conciencia de la similitud de las emociones, 4) manifestación de reglas para las emociones y 5) cómo las emociones pueden cambiar. Las preguntas que componen dicha prueba se encuentran en forma de entrevista de estructura cerrada y evalúan la comprensión emocional, con relación a una serie de estados y situaciones afectivas.

Ha sido empleada con niños y niñas de edades comprendidas entre los 6 y

los 12 años aproximadamente, así como con niños y niñas con necesidades educativas especiales, incluyendo dificultades de aprendizaje y problemas de conducta (Greenberg, Kusche, Cook & Quamma, 1995). Fue creada para utilizarse junto con un programa de intervención educativa (Promoting Alternative Thinking Strategies; Kusche & Greenberg, 1994). Fue utilizada como medida pre y post de la efectividad de una intervención sobre el “Desarrollo Afectivo”. Esta versión fue empleada en el estudio evaluativo llevado a cabo por Greenberg, Kusche, Cook y Quamma (1995). Sin embargo, en la revisión de estos estudios no se describe la forma de interpretación, es decir, no presentan datos de validez, ni confiabilidad para saber el nivel de comprensión emocional de los niños. Y si se utilizó como medida de pre y post, debe de describirse el nivel de comprensión para determinar el efecto del programa de intervención. Por tal motivo el propósito del presente estudio fue elaborar los baremos mexicanos de la entrevista KAI-R en una población de niños para así tener una forma de interpretación de la entrevista y así poder determinar su nivel de comprensión emocional.

Para lograr el objetivo y contribuir a la problemática planteada, se procederá a describir en la presente tesis, algunos antecedentes respecto a la comprensión emocional como una habilidad de la Inteligencia emocional (IE) tal como la conceptualizan Mayer y Salovey (1990), así como distintas conceptualizaciones sobre la IE, los diferentes modelos de explicación de la IE y con algunas evidencias que demuestran los efectos de la IE en el comportamiento humano en distintas áreas. A la vez se continúa con la descripción de la comprensión emocional contextualizándola en el ámbito de las emociones, el desarrollo emocional, sus enfoques teóricos terminado con las evidencias sobre los efectos de tener una buena comprensión emocional en el comportamiento.

Continuando con el capítulo dos, se describe un panorama sobre la baremación de la entrevista KAI-R, así como la descripción de la entrevista y sus antecedentes empíricos del uso de ésta.

En el capítulo tres se describe el método, es decir, la manera en que se llevó a cabo el estudio considerando el tipo de participantes, el instrumento y la forma en que se procedió para obtener las tablas de baremos en una población

mexicana.

En el capítulo cuatro se describen los resultados obtenidos de acuerdo al los análisis realizados para obtener las tablas de baremos y su descripción. Por último, se describe en el capítulo cinco, la discusión acerca de lo encontrado en el estudio y su relación con el modelo de Mayer y Salovey (1990) así como una conclusión de los mismos

CAPÍTULO 1. COMPRENSIÓN EMOCIONAL

1.1 LA COMPRENSIÓN EMOCIONAL A PARTIR DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

1.1.1 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La presente revisión teórica de la inteligencia emocional (IE) inicia con las conceptualizaciones realizadas por Galton, Binet, Sternberg, Thurstone, Thorndike y Gardner, quienes en su momento histórico lograron cimentar las bases para el nacimiento de la IE como un constructo teórico introducido por primera vez en la literatura científica en los años noventa (Mejía, 2012).

La aparición del concepto de IE, en la década de los noventa, inicia a partir del artículo publicado por Peter Salovey y John D. Mayer, *Emotional Intelligence* (Salovey & Mayer, 1990), el cual ha cobrado gran popularidad en sectores como el científico y el de la comunidad en general. Sin embargo, dicha expansión se debe en parte al éxito que tuvo el best seller *Emotional Intelligence*, escrito por el psicólogo y periodista Daniel Goleman en 1995.

En este escrito se plantea la importancia que hasta el momento no se había tenido en el estudio de la inteligencia humana, donde no solamente prevalece el análisis de los aspectos cognitivos e intelectuales, sino que señala la importancia adecuada en el uso y gestión del mundo emocional y social a fin de comprender el rumbo de la vida de las personas (Goleman, 1995). Sin embargo, es de suma importancia partir desde la necesidad de conceptualizar la inteligencia misma que ha sido uno de los temas más frecuentemente afrontados por los psicólogos (Mejía, 2012; Trujillo & Rivas, 2005).

Un modelo representativo de la inteligencia es el propuesto por Francis Galton (1962; en Trujillo & Rivas, 2005). Él concebía la inteligencia como una habilidad general que forma parte de todo tipo de actividad cognitiva, en mayor o en menor proporción, que difiere de una persona a otra y, por tanto, determina el nivel general de inteligencia de cada sujeto. Galton es considerado el fundador de la psicología diferencial, pues ha explorado la inteligencia esencialmente en la dimensión sensorial relativa a peso, vista, altura, audición, capacidad respiratoria, tiempo de respuesta, reacción, etc. Estas dimensiones sensoriales eran utilizadas

para la evaluación de la inteligencia de un individuo. Además, se le reconoce como un pionero en la aplicación de las escalas de valoración y de cuestionarios, al igual que en la elaboración del método estadístico, para el análisis de las diferencias individuales.

De sus investigaciones, Galton obtiene una escala de siete intervalos de clasificación para el ser humano según sus capacidades: A; apenas superior a la media, a G; genio. Al igual que otros investigadores de la inteligencia, Galton comparte la aseveración de que el intelecto puede ser medido, sometiendo a los sujetos a pruebas, con las cuales se pueden explorar las capacidades y el conocimiento. El rendimiento obtenido en las pruebas define el nivel intelectual del individuo.

Por otro lado, Alfred Binet, a inicios de la década de 1900, define la inteligencia como la habilidad para tomar y mantener determinada dirección, como adaptabilidad a nuevas situaciones y habilidad para criticar los propios actos (Binet, 1905; en Mejía, 2012).

En sus trabajos se destaca como uno de los precursores en la medición de la inteligencia; en este sentido, Binet no establece una cantidad, como lo hacen luego Lewis Terman y David Wechsler al presentar el concepto de cociente intelectual (CI). Desde esta óptica el objetivo de Binet (1905; en Mejía, 2012) era el de proveer un número-calidad, a partir de la cual alcanzar un resultado, que pudiese representar el proceso evolutivo y el nivel intelectual alcanzado por un niño. La escala de inteligencia de Binet mide los siguientes dominios en sujetos de 3 a 12 años de edad: 1) la inteligencia pura y simple; 2) las adquisiciones extracurriculares; 3) las adquisiciones relativas al lenguaje y al vocabulario.

En este mismo orden de ideas, el modelo de inteligencia desarrollado por Guilford (1971, en Romo, 1987) amplía considerablemente la naturaleza de la inteligencia al adicionar factores como el juicio social, es decir, la valoración del comportamiento de los otros individuos y la creatividad entendida como pensamiento divergente. La estructura del intelecto de Guilford es extremadamente variada, puesto que incluye un número amplio de habilidades mentales.

En su modelo, considera la existencia de 120 factores de base o habilidades primarias; este modelo posteriormente fue ampliado a 150 factores. De esta forma, Guilford considera la estructura del intelecto como el producto de las interacciones de tres procesos de base: 1) operaciones, 2) contenido y 3) producto; con su combinación se constituirían las habilidades. Los tres procesos de base refieren cada una a las siguientes categorías: 1. Operaciones: valoración, pensamiento convergente, pensamiento divergente, memoria y comprensión. 2. Contenido: comportamental, semántico, simbólico y figurativo. 3. Producto: unidad, clase, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones.

En contraparte, el modelo de la inteligencia de Thurstone (1938; en Mejía, 2012) establece el análisis de factores para determinar siete características básicas que parecían conformar la inteligencia: 1) la comprensión verbal (definición y comprensión de palabras); 2) fluidez verbal (ser capaz de pensar palabras rápidamente); 3) numérica (ser capaz de hacer y resolver problemas aritméticos); 4) espacial (ser capaz de comprender relaciones espaciales); 5) memoria mecánica (ser capaz de memorizar y recordar); 6) percepción (ser capaz de captar rápidamente las similitudes, diferencias y detalles de objetos o estímulos); 7) razonamiento (ser capaz de comprender los principios y conceptos para resolver problemas).

Por su parte, y basándose en la vorágine de concepciones que surgieron sobre la inteligencia, el modelo de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1993, en Juárez, 2014) es la primera teoría o planteamiento que puso en discusión la existencia de un único tipo de inteligencia, y que ha cimentado las bases para desarrollar el concepto de inteligencia emocional; ha sido la teoría de las inteligencias múltiples y la teoría de Sternberg basadas ambas sobre la definición dada por Thorndike acerca de la inteligencia social. Thorndike (1920; en Trujillo & Rivas, 2005) sostenía la existencia de una inteligencia definida como inteligencia social, la cual es descrita como la habilidad de comprender y relacionarse entre hombres y mujeres y de actuar de un modo adecuado con las relaciones humanas.

Gardner formula la primera hipótesis sobre la teoría de las inteligencias múltiples en su libro *The shattered mind* (1993), que posteriormente sería definida en uno de los libros más importantes de Gardner, *Frame of mind* (1993), en el cual afirma la existencia de siete diferentes tipos de inteligencia, de las cuales un individuo puede hacer uso dependiendo de la situación específica en que se encuentre. A continuación veremos una breve descripción de estas inteligencias:

1) Lingüística: permite a los individuos comunicarse con los demás y contribuye al procesamiento de la información lingüística.

2) Espacial: permite al individuo percibir información visual o espacial, lo cual le facilita la transformación y construcción de imágenes sin la necesidad de un estímulo correspondiente.

3) Lógico-matemática: comprende el uso del razonamiento abstracto con relación a las propiedades de base numérica.

4) Musical: es la habilidad que permite al sujeto el crear, comprender y entender composiciones musicales con relación al ritmo.

5) Corpórea o cinestésica: posibilita la utilización del cuerpo con un fin expresivo, controlando los propios movimientos, reconociendo la posición del cuerpo en el espacio. Además, permite la manipulación de objetos con cierto grado de maestría.

6) Intrapersonal e interpersonal: facilita la comprensión de las propias emociones y las de los demás y contribuye a la regulación de los propios sentimientos.

7) Naturalista: hace posible distinguir y clasificar aspectos diversos de la realidad física que circunda al individuo, es decir: seres vivos, plantas o animales.

Es a raíz de estas y otras tantas definiciones de inteligencia que en los 90's nace el concepto de IE. Moore y Soto (1999) afirman que Salovey y Mayer fueron

los primeros en definir este término en el año de 1990, refiriéndose a él como “subconjuntos de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propias así como las de los demás, discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones” (Shapiro, 1997).

A continuación se dará pauta a conceptualizar de manera más profunda, el término de Inteligencia Emocional.

1.1.2 CONCEPTUALIZACIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Aunque en los últimos años, se han propuesto numerosas definiciones del término inteligencia emocional (IE) y desde un punto de vista conceptual, su estudio se ha diversificado en perspectivas bien diferenciadas; a todas subyace la misma idea central de que las competencias emocionales son un factor crucial a la hora de explicar el funcionamiento del sujeto en todas las áreas vitales (Mikolajczak, Luminet y Menil, 2006).

La IE consiste en la capacidad para llevar a cabo el razonamiento en lo que se refiere a las emociones y la capacidad de las emociones para realzar el razonamiento. Más específicamente, se dice que la IE involucra la capacidad para percibir y expresar con precisión las emociones, utilizar la emoción para facilitar el pensamiento, para comprender emociones y para gestionar las emociones para el crecimiento emocional (Mayer & Salovey, 1990).

Se observa que hay tantas definiciones de IE, como autores han escrito sobre el tema. En este sentido Weisinger (1998, en García-Fernández & Giménez-Mas, 2010) dice que la IE, no es más que el uso inteligente de las emociones. Por su parte Gardner (1993, en Juárez, 2014) define la IE como “el potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas”. Mayer y Cobb (2000) afirman que la IE se convierte en una habilidad para procesar la información emocional que incluye la percepción, la asimilación, la comprensión y la dirección de las emociones. Asimismo, Mayer y Cobb (2000) reiteran que la IE es la “capacidad de procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para

percibir, asimilar, comprender y regular las emociones. De este modo, la IE incluye las habilidades que menciona Mehrabian (1996, en García-Fernández & Giménez-Mas, 2010):

- Percibir las emociones personales y la de otras personas.
- Tener dominio sobre las emociones propias y responder con emociones y conductas apropiadas ante diversas circunstancias.
- Participar en relaciones donde las emociones se relacionen con la consideración y el respeto.
- Trabajar donde sea, en la medida de lo posible, gratificante desde el punto de vista emocional.
- Armonización entre el trabajo y el ocio.

Bar-On (1997) define la IE como el conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente. A su vez, Goleman (1996, p. 89), menciona que la IE es un “conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, así como sus reacciones o estados mentales”. Él define la IE como la “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones”. Más tarde, el mismo Goleman (2001) reformula esta definición de la siguiente manera: “La IE es la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales”.

Martineaud y Elgehart (1996, p. 48) definen la IE como la “capacidad para leer nuestros sentimientos, controlar nuestros impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando no nos vemos confrontados a ciertas pruebas y mantenernos a la escucha del otro”. En este sentido Valles (2005, p. 33) define a la IE como la “capacidad intelectual donde se utilicen las emociones para resolver problemas”. Por su parte, Cooper y Sawaf (1997, p. 52) afirman que la IE es la “aptitud para captar, entender y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de

las emociones en tanto que fuente de energía humana, información, relaciones e influencia”.

Por último, una de las definiciones más retomadas en la literatura de la IE es la propuesta por Mayer y Salovey (1990, p. 189) quienes la consideran como la “habilidad para monitorear los sentimientos de uno mismo y las de otros, discriminarlos entre ellos y usar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones”. Posteriormente esta definición se amplía para considerar cuatro habilidades distintas y relacionadas entre sí: habilidades para percibir, usar, entender y manejar las emociones (Mayer & Salovey, 1990; Grewal & Salovey 2005).

Mayer y Salovey (1990) propusieron una revisión de esta definición enfatizando cuatro componentes primarios de la IE: la percepción, evaluación y expresión de la emoción; la facilitación emocional del pensamiento; la comprensión, análisis y el empleo del conocimiento emocional; y el control de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

La teoría formulada por Mayer y Salovey (1990) enmarca la inteligencia emocional dentro un modelo de inteligencia, enfatizando el aspecto cognitivo para diferenciarlo de las habilidades sociales, centrándose en aptitudes mentales específicas para reconocer y ordenar las emociones. Sugirieron que un modelo de IE debe incluir alguna medida “de pensar acerca de los sentimientos”, una aptitud dejada de lado por otros modelos que se centran simplemente en percibir y regular los sentimientos.

Por otro lado, Mayer, Salovey y Caruso (2000) sostienen que la inteligencia debe cumplir con tres criterios para definirse como tal: la inteligencia debe ser conceptual, reflejar las actitudes mentales antes que los comportamientos; debe ser correlacional, es decir, compartir similitudes con otras inteligencias establecidas; y debe poder desarrollarse, es decir, las capacidades deben incrementarse de acuerdo con la experiencia y edad del individuo. Esta definición es la de mayor amplitud, debido a su consideración por los procesos emocionales que incluyen codificación, elaboración y producción de la información emocional y

las relaciones interpersonales e intrapersonales donde se realizan dichos procesos.

En concreto, se entiende a la IE como una forma de interactuar con el mundo que tiene en cuenta los sentimientos y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia y/o la agilidad mental. Por lo tanto, es la capacidad que tiene el individuo de adaptarse e interactuar con el entorno, dinámico y cambiante a raíz de sus propias emociones (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010).

1.1.3 MODELOS O ENFOQUES TEÓRICOS DE LA IE

A partir de lo ya expuesto, se entiende que la IE es un conjunto de diversas habilidades que la complementan, mismas que se clasifican y se describen en distintos modelos relacionados con la IE.

De acuerdo a Peña y Repetto (2008) uno de los aspectos más controvertidos en torno a este concepto radica en la naturaleza teórica de la que parten los modelos sobre IE. Los modelos se pueden distinguir entre aquellos basados en el procesamiento de información emocional centrado en las habilidades emocionales básicas como el de Mayer y Salovey (1990) y los denominados mixtos, basados en rasgos de personalidad como los modelos de Bar-On (1997) y Goleman (1996) (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005; Mestre, Palmero & Guil, 2004; Peña & Repetto, 2008).

Los modelos más comúnmente mencionados en la literatura para explicar la IE se pueden clasificar en modelos mixtos, modelos de habilidades y otros modelos que complementan ambos (Fernández-Berrocal & Extremera 2005; García-Fernández & Giménez-Mas, 2010; Peña & Repetto, 2008).

A grandes rasgos, el modelo que mejor representa esta aproximación al estudio de la IE es el basado en habilidades de Mayer y Salovey (1990). Desde este modelo, la IE es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea, mientras que la visión de los modelos mixtos es más general y algo más difusa, ya que sus

modelos se centran en rasgos estables de comportamiento y en variables de personalidad (empatía, asertividad, impulsividad, etc.) (Fernández-Berrocal & Ruíz, 2008).

1.1.3.1 MODELOS MIXTOS

Entre los principales autores de los modelos mixtos se encuentran los propuestos por Goleman (1996) y Bar-On (1997). Estos le dan importancia a los rasgos de personalidad como el control del impulso, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, la asertividad, la confianza y/o la persistencia.

MODELO DE GOLEMAN (1996)

Goleman establece la existencia de un Cociente Emocional (CE) que no está en contra del Cociente Intelectual (CI) si no que ambos se complementan. Esta adherencia se demuestra en las relaciones que se producen. Los componentes que, de acuerdo a Goleman (1996) construyen la IE son:

- Conciencia de uno mismo. Es la conciencia que se tiene de los propios estados internos, los recursos e intuiciones.
- Autorregulación. Es el control de nuestros estados, impulsos y recursos internos.
- Motivación. Es la tendencia emocional que guía o facilita el logro de objetivos.
- Empatía. Se entiende como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.
- Habilidades sociales. Es la capacidad para inducir respuestas deseables en los demás pero no entendidas como capacidades de control sobre otro individuo.

MODELO DE BAR-ON (1997)

Ugarriza y Pajares (2005) mencionan que en el modelo de Bar-On (1997), la inteligencia emocional (IE) es definida como un conjunto de habilidades

emocionales, personales e interpersonales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente. Como tal, la IE es un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida. Directamente influye en el bienestar emocional general. Según este modelo: las personas emocionalmente inteligentes son capaces de reconocer y expresar sus emociones, comprenderse a sí mismas, actualizar sus capacidades potenciales, llevar una vida regularmente saludable y feliz. Son capaces de comprender la manera como las otras personas se sienten, de tener y mantener relaciones interpersonales satisfactorias y responsables, sin llegar a ser dependientes de los demás. Son generalmente optimistas, flexibles, realistas, tienen éxito en resolver sus problemas y afrontar el estrés, sin perder el control (Bar-On, 1997).

Este modelo está compuesto por diversos aspectos: componente intrapersonal, componente interpersonal, componente de adaptabilidad, componente del manejo de estrés y componente del estado de ánimo en general.

Componente intrapersonal

En este componente se consideran diferentes aspectos de la IE tales como:

- Comprensión emocional de sí mismo: habilidad para comprender sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de los mismos.
- Asertividad: habilidad para expresar sentimientos, creencias, sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva.
- Autoconcepto: capacidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando los aspectos positivos y negativos, así como las limitaciones.
- Autorrealización: habilidad para realizar lo que realmente podemos, deseamos y se disfruta.
- Independencia: capacidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar decisiones.

Componente interpersonal

Este componente abarca aspectos relacionados con la concientización de sí mismo en relación con sus coetáneos como son:

- Empatía: habilidad para sentir, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- Relaciones interpersonales: capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias, caracterizadas por una cercanía emocional.
- Responsabilidad social: habilidad para mostrarse como una persona cooperante, que contribuye, que es un miembro constructivo, del grupo social.

Componentes de adaptabilidad:

- Solución de problemas: capacidad para identificar y definir los problemas y generar e implementar soluciones efectivas.
- Prueba de la realidad: habilidad para evaluar la correspondencia entre los que experimentamos y lo que en realidad existe.
- Flexibilidad: habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

Componentes del manejo del estrés:

- Tolerancia al estrés: capacidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones.
- Control de los impulsos: habilidad para resistir y controlar emociones.

Componente del estado de ánimo en general:

- Felicidad: capacidad para sentir satisfacción con nuestra vida.
- Optimismo: habilidad para ver el aspecto más positivo de la vida.

El modelo emplea la expresión “inteligencia emocional y social” haciendo referencia a las competencias sociales que se deben tener para desenvolverse en

la vida. Según Bar-On (1997), la reestructuración de la IE y social es superior a la inteligencia cognitiva. Así, de acuerdo con el modelo de Bar-On, la inteligencia general está compuesta tanto por la inteligencia cognitiva, evaluada por el CI, como por la inteligencia emocional, evaluada por el CE (coeficiente emocional). Las personas saludables que funcionan bien y son exitosas poseen un grado suficiente de IE. La IE se desarrolla a través del tiempo, cambia a través de la vida y puede ser mejorada con entrenamiento y programas remediales como también por intervenciones terapéuticas.

La IE se combina con otros determinantes importantes de la habilidad para tener éxito y adaptarse a las demandas del medio ambiente, tales como las características básicas de la personalidad y la capacidad intelectual cognitiva. El modelo de Bar-On es multifactorial y se relaciona con el potencial para el rendimiento, antes que con el rendimiento en sí mismo (por ejemplo, el potencial para tener éxito antes que con el éxito en sí mismo) es un modelo orientado en el proceso antes que un modelo orientado hacia los logros (Ugarriza, 2003).

Es sabido que el constructo de IE ha captado un interés considerable debido a su popularización en diversos libros, como el de Goleman (1996) y artículos que han aparecido en la prensa de manera tardía.

En la literatura científica, sin embargo, los componentes básicos de este constructo fueron elaborados hace más de una década (Bar-On, 1988; Gardner, 1983; Salovey & Mayer, 1990, como se citaron en Ugarriza & Pajares, 2005), con precursores desde inicios del siglo XX (Bar-On & Parker, 2000).

1.1.3.2 MODELOS DE HABILIDADES

Son los que fundamentan el constructo de IE en habilidades para el procesamiento de la información emocional (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010). En este sentido, estos modelos no incluyen componentes de factores de personalidad, siendo el más relevante de estos modelos el de Mayer & Salovey (1990).

MODELO DE LAS CUATRO HABILIDADES DE MAYER Y SALOVEY (1990)

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) argumentan que el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1990) se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Desde esta teoría, la IE se define como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás. Desde el modelo de habilidad, la IE implica cuatro grandes componentes:

- Percepción y expresión emocional
- Facilitación emocional
- Comprensión emocional
- Regulación emocional

El modelo ha sido reformulado en sucesivas ocasiones desde que en 1990, Mayer y Salovey introdujeran la empatía como componente. Extremera y Fernández-Berrocal (2004) aseguran que en 1997 y en 2000, Mayer y Salovey realizan sus nuevas aportaciones, que han logrado una mejora del modelo hasta consolidarlo como uno de los modelos más utilizados y por ende, uno de los más populares. El modelo provee un marco de referencia útil para estudiar diferencias individuales en habilidades relacionadas al procesamiento de información emocional.

Como ya se hizo mención, en este modelo se parte de la conceptualización de la IE a partir de cuatro habilidades básicas: la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1990).

Las habilidades incluidas en el modelo son las siguientes:

- Percepción emocional. Habilidad para identificar las emociones en sí mismo y en los demás a través de la expresión facial y de otros elementos como la voz o la expresividad corporal. Extremera y Fernández-Berrocal (2004) hacen mención de que los sentimientos son un sistema de alarma que informa sobre cómo se encuentra una persona emocionalmente, qué gusta o qué funciona mal en el entorno con la finalidad de realizar cambios en la vida. Una buena percepción implica saber leer los sentimientos y emociones, etiquetarlos y vivenciarlos. Con un buen dominio para reconocer cómo con los sentimientos, se establece la base para posteriormente aprender a controlarse, moderar las reacciones y no arrastrarse por impulsos o pasiones exaltadas. Ahora bien, ser conscientes de las emociones implica ser hábil en múltiples facetas. Junto a la percepción de nuestros estados afectivos, se suman las emociones evocadas por objetos cargados de sentimientos, reconocer las emociones expresadas, tanto verbal como gestualmente, en el rostro y cuerpo de las personas; incluso distinguir el valor o contenido emocional de un evento o situación social.
- Facilitación emocional del pensamiento. Capacidad para relacionar las emociones con otras sensaciones como el sabor y olor o, usar la emoción para facilitar el razonamiento. En este sentido, las emociones pueden priorizar, dirigir o redirigir al pensamiento, proyectando la atención hacia la información más importante. Por otro lado, la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad. Las emociones y los pensamientos se encuentran fusionados sólidamente y, si sabemos utilizar las emociones al servicio del pensamiento, nos ayudan a razonar de forma más inteligente y tomar mejores decisiones. Tras una década de investigación, se ha descubierto que dominar las emociones y hacerlas partícipes de nuestros pensamientos favorece una adaptación más apropiada al ambiente. Por ejemplo, nuestras emociones se funden con la forma de pensar consiguiendo guiar la atención a los problemas realmente importantes,

facilita el recuerdo de eventos emotivos, permite una formación de juicios acorde a los sentimientos y, en función de los mismos, se toman perspectivas diferentes ante un mismo problema. Por otra parte, el saber identificar los sentimientos guiará los pensamientos posteriores, influirá en la creatividad en el trabajo, dirigirá la forma de razonar y afectará a la capacidad diaria de deducción lógica.

- **Compresión emocional.** Es la habilidad para resolver los problemas e identificar qué emociones son semejantes. Para comprender los sentimientos de los demás se debe empezar por aprender a comprender los propios, así como las necesidades y deseos, qué cosas, personas o situaciones causan determinados sentimientos, qué pensamientos generan tales emociones, cómo afectan y qué consecuencias y reacciones nos provocan. Si se reconoce y se identifican los propios sentimientos, más facilidades habrá para conectar con los del prójimo. Empatizar consiste simplemente en situarse en el lugar del otro y ser consciente de sus sentimientos, sus causas y sus implicaciones personales. Ahora bien y por ejemplo, en el caso de que la persona nunca haya experimentado el sentimiento expresado por el amigo, le resultará difícil tratar de comprender por lo que está pasando. Aquél que nunca ha vivido una ruptura de pareja, en ningún momento fue alabado y reforzado por sus padres por un trabajo bien hecho o jamás ha sufrido la pérdida de un ser querido realizará un mayor esfuerzo mental y emocional de la situación, aun a riesgo de no llegar a entenderlo finalmente, para imaginarse el estado afectivo de la otra persona. Junto a la existencia de otros factores personales y ambientales, el nivel de IE de una persona está relacionado con las experiencias emocionales que nos ocurren a lo largo del ciclo vital.
- **Regulación emocional.** Es la comprensión de las implicaciones que tienen los actos sociales en las emociones y regulación de las emociones en uno mismo y en los demás. Una de las habilidades más complicadas de

desplegar y dominar es la regulación de nuestros los estados emocionales. Consiste en la habilidad para moderar o manejar la propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas. La regulación emocional se ha considerado como la capacidad para evitar respuestas emocionales descontroladas en situaciones de ira, provocación o miedo. Tal definición es comúnmente considerada correcta, pero resulta incompleta. Las investigaciones están ampliando el campo de la autoregulación a las emociones positivas. Una línea divisoria invisible y muy frágil demarca los límites entre sentir una emoción y dejarse llevar por ella. Es decir, regular las emociones implica algo más que simplemente alcanzar satisfacción con los sentimientos positivos y tratar de evitar y/o esconder nuestros afectos más nocivos. La regulación supone un paso más allá, consiste en percibir, sentir y vivenciar nuestro estado afectivo, sin ser abrumado o avasallado por él, de forma que no llegue a nublar nuestra forma de razonar. Posteriormente, debemos decidir de manera prudente y consciente, cómo queremos hacer uso de tal información, de acuerdo a nuestras normas sociales y culturales, para alcanzar un pensamiento claro y eficaz y no basado en el arrebato y la irracionalidad. Por ejemplo, un experto emocional elige bien los pensamientos a los que va a prestar atención con objeto de no dejarse llevar por su primer impulso e, incluso, aprende a generar pensamientos alternativos adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales. Del mismo modo, una regulación efectiva contempla la capacidad para tolerar la frustración y sentirse tranquilo y relajado ante metas que se plantean como muy lejanas o inalcanzables. Tampoco se puede pasar por alto la importancia de la destreza regulativa a la hora de poner en práctica la capacidad para “automotivarnos”. En este sentido, el proceso autoreglativo forma parte de la habilidad inherente para valorar nuestras prioridades, dirigir nuestra energía hacia la consecución de un objetivo, afrontando positivamente los obstáculos encontrados en el camino, a través de un estado de búsqueda, constancia y entusiasmo hacia nuestras metas.

En resumen, el modelo de Salovey y Mayer (1990) establece una serie de habilidades internas del ser humano que ha de potenciar, con base a la práctica y la mejora continua. En el presente estudio se retoma este modelo para explicar la comprensión emocional a partir de los datos extraídos de la entrevista aplicada.

1.1.3.3 OTROS MODELOS

De acuerdo a García-Fernández y Giménez-Mas (2010) existen otros modelos como los ya expuestos, que complementan las amplias definiciones de IE. Estos modelos incluyen componentes personales, habilidades cognitivas y otros factores sociales y culturales como parte del constructo de IE.

EL MODELO DE COOPER Y SAWAF (1997)

Se le ha denominado como el modelo de los “Cuatro Pilares”, por su composición. Dicho modelo se ha desarrollado, principalmente, en el ámbito organizacional de la Psicología. A continuación, se describen los 4 aspectos fundamentales del modelo:

- Alfabetización emocional. Constituida por la honradez emocional, la energía, el conocimiento, el feed-back, la intuición, la responsabilidad y la conexión. Estos componentes permiten la eficacia y el aplomo personal.
- Agilidad emocional. Es el componente referido a la credibilidad, la flexibilidad y autenticidad personal que incluye habilidades para escuchar, asumir conflictos y obtener buenos resultados de situaciones difíciles.
- Profundidad emocional. Se denomina a la armonización de la vida diaria con el trabajo.
- Alquimia emocional. Habilidad de innovación aprendiendo a fluir con problemas y presiones. En este sentido estos autores basan la inteligencia emocional en cuatro soportes básicos. Asimismo, adapta la perspectiva de la inteligencia emocional al mundo empresarial.

EL MODELO DE BOCCARDO, SASIA Y FONTENLA (1999, en Vallés, 2005)

Estos autores establecen las siguientes áreas:

- Autoconocimiento emocional. Reconocimiento de los sentimientos.
- Control emocional. Habilidad para relacionar sentimientos y adaptarlos a cualquier situación.
- Automotivación. Dirigir las emociones para conseguir un objetivo, en esencia para mantenerse en un estado de búsqueda permanente y mantener la mente creativa para encontrar soluciones.
- Reconocimiento de las emociones ajenas. Habilidad que construye el autoconocimiento emocional.
- Habilidad para las relaciones interpersonales. Producir sentimientos en los demás.

La principal aportación de estos autores, es la distinción entre la inteligencia emocional e inteligencia interpersonal, exponiendo que las habilidades de autoconocimiento emocional, control emocional y automotivación pertenecen a la inteligencia emocional y las capacidades de reconocimiento de las habilidades ajenas y habilidades interpersonales, forman parte de la inteligencia interpersonal.

El modelo de Matineaud y Engelhartn (1996, en Vallés, 2005)

Los autores centran su trabajo en la evaluación de la inteligencia emocional empleando unos cuestionarios referidos a diferentes ámbitos, integrando como componentes de la inteligencia emocional:

- El conocimiento es sí mismo.
- La gestión del humor.
- Motivación de uno mismo de manera positiva.
- Control de impulso para demorar la gratificación.
- Apertura a los demás, como aptitud para ponerse en el lugar del otro.

Este modelo se diferencia del resto por la apertura externa, introduciendo factores exógenos.

EL MODELO DE ELÍAS, TOBÍAS Y FRIEDLANDER (1999, en Vallés, 2005)

Estos autores señalan como componentes de la Inteligencia Emocional:

- Ser consciente de los propios sentimientos y de los demás.
- Mostrar empatía y comprender los punto de vista de los demás.
- Hacer frente a los impulsos emocionales.
- Plantearse objetivos positivos y planes para alcanzarlos.
- Utilizar habilidades sociales.

Elias et al. (1999) integran los modelos anteriores para homogeneizar la medición del constructo inteligencia emocional.

EL MODELO DE ROVIRA (1998)

Este autor plantea una valiosa aportación con respecto a las habilidades, componentes de la inteligencia emocional (IE). El autor engloba el modelo en 12 dimensiones:

1.- Actitud positiva.

- Valorar más los aspectos positivos que los negativos.
- Resaltar más los aciertos que los errores, las utilidades que los defectos, el esfuerzo que los resultados.
- Hacer uso frecuente del elogio sincero.
- Buscar el equilibrio entre la tolerancia y la exigencia.
- Ser conscientes de las propias limitaciones y de las de los demás.

2.- Reconocer los propios sentimientos y emociones.

3.- Capacidad para expresar sentimientos y emociones.

- Expresar sentimientos y emociones a través de algún medio apropiado.

4.- Capacidad para controlar sentimientos y emociones.

- Tolerancia a la frustración.
- Saber esperar.

5.- Empatía.

- Captar las emociones de otro individuo, a través del lenguaje corporal.

6.- Ser capaz de tomar decisiones adecuadas.

- Integrar lo racional y lo emocional.
- 7.- Motivación, ilusión, interés.
- Suscitar ilusiones e interés por algo o alguien.
- 8.- Autoestima.
- Sentimientos positivos hacia sí mismo.
 - Confianza en las propias capacidades para hacer frente a los retos.
- 9.- Saber dar y recibir.
- Ser generoso.
 - Dar y recibir valores personales: escucha, compañía y/o atención
- 10.- Tener valores alternativos.
- Dar sentido a la vida.
- 11.- Ser capaz de superar las dificultades y frustraciones.
- Capacidad de superarse en situaciones difíciles.
- 12.- Ser capaz de integrar polaridades.
- Integrar lo cognitivo y lo emocional.

Rovira (1998), es el primer autor que ofrece subdimensiones del concepto para su medición, lo que puede mejorar los ítems del concepto de IE.

EL MODELO DE VALLÉS Y VALLÉS (1999)

Vallés y Vallés describen en su modelo una serie de habilidades que componen la IE, enumerándolas éstas en diferentes aspectos: conocerse a sí mismo, auto-motivarse, tolerar la auto-frustración, llegar a acuerdos razonables con compañeros y compañeras, identificar las situaciones que provocan emociones positivas y negativas, saber identificar lo que resulta importante en cada situación, autorreforzarse, contener la ira en situaciones de provocación, mostrarse optimista, controlar los pensamientos, auto-verbalizarse para dirigir el comportamiento, rechazar peticiones poco razonables, defenderse de las críticas injustas de los demás mediante el diálogo, aceptar las críticas justas de manera adecuada, despreocuparse de aquello de nos podría obsesionar, ser un buen conocedor del comportamiento de los demás, escuchar activamente, valorar

opiniones, prever reacciones, observar su lenguaje, valorar las cosas positivas que hacemos, ser capaz de divertirse, hacer actividades menos agradables pero necesarias, sonreír, tener confianza en sí mismo, mostrar dinamismo y actividad, comprender los sentimientos de los demás, conversar.

Asimismo el autor, establece otras características como: tener buen sentido del humor, aprender de los errores, ser capaz de tranquilizarse, ser realista, calmar a los demás, saber lo que se quiere, controlar los miedos, poder permanecer sólo sin ansiedad, formar parte de algún grupo o equipo, conocer los defectos personales y la necesidad de cambiar, tener creatividad, saber por qué está emocionado, comunicarse eficazmente con los demás, comprender los puntos de vista de los demás, identificar las emociones de los demás, auto-percibirse según la perspectiva de los demás, responsabilizarse de su comportamiento, adaptarse a nuevas situaciones y auto-percibirse como una persona emocionalmente equilibrada.

Este modelo recoge, a modo de revisión bibliográfica, las características de los modelos anteriores, aunque completo en sí mismo, existe una falta de concreción en el diseño.

EL MODELO SECUENCIAL DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

Bonano (2001) fundamenta su modelo en los procesos de autorregulación emocional del sujeto para afrontar la emocionalidad de modo inteligente. El autor señala tres categorías generales de actividad autorregulatoria:

- Regulación de Control. Son los comportamientos automáticos e instrumentales dirigidos a la inmediata regulación de respuestas emocionales.
- Regulación Anticipatoria. Anticipar los futuros desafíos que se pueden presentar.
- Regulación Exploratoria. Adquirir nuevas habilidades o recursos para mantener nuestra homeostasis emocional.

Bonano (2001) establece que todos los seres humanos portan un grado de IE que se ha de autorregular para su eficiencia.

EL MODELO AUTORREGULATORIO DE LAS EXPERIENCIAS EMOCIONALES

Higgins, Grant y Shah (1999), fundamentan la autorregulación emocional, al igual que ocurre con Bonano pero estableciendo los siguientes procesos:

- Anticipación regulatoria. Tratar de anticipar placer o malestar futuro.
- Referencia regulatoria. Adoptar un punto de referencia positivo o negativo ante una misma situación.
- Enfoque regulatorio. Estados finales deseados: aspiraciones y autorrealizaciones (promoción) contra responsabilidades y seguridades (prevención).

Este modelo es un continuo del anterior que matiza diferentes procesos como la planificación emocional.

EL MODELO DE PROCESOS DE BARRET Y GROSS (2001)

Estos autores incluyen los siguientes procesos a partir de los anteriores modelos:

- Selección de la situación. Aproximación o evitación de cierta gente, lugares u objetos con el objetivo de influenciar las propias emociones.
- Modificación de la situación. Adaptarse para modificar su impacto emocional.
- Despliegue atencional. Elegir la parte de la situación en la que presta atención.
- Cambio cognitivo. Posibles significados que se eligen en una situación.
- Modulación de la respuesta. Influenciar las tendencias de acción.

Barret y Gross (2001) generan nuevos procesos a partir de Higgins et al. (1999) y completan el modelo anterior.

De acuerdo a Vallés (2005) los modelos sobre IE no han alcanzado un elevado nivel de consenso conceptual en la comunidad científica. Asimismo, tampoco se han desarrollado técnicas satisfactorias para medir los diferentes constructos sobre IE de forma objetiva y fiable.

1.1.4 EVIDENCIAS EMPÍRICAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Como ya se ha tratado, la Inteligencia Emocional (IE) apareció por primera vez en un artículo realizado por Mayer y Salovey (1990), para que posteriormente Goleman hiciera uso de este término para hacer a la IE un concepto más comercial. A estos escritos le siguieron los de varios autores como Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997), Shapiro (1997), Goleman (1998) y Gottman (1997, como en Extremera & Fernández-Berrocal, 2004) que publicaron aproximaciones de la IE de lo más diversas, propusieron sus propios modelos de la IE y algunos elaboraron herramientas para evaluar dicho concepto. Sin embargo, las conceptualizaciones más usuales se relacionan con la causa y efecto de la IE en la vida de una persona, pero no todos abarcan investigaciones empíricas al respecto (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

El fomento a la IE, según diversos autores (Shapiro, 1997; Gottman, 1997; Elias, Tobias & Friedlander, 1999) ayuda a potenciar las relaciones con los hijos. Por otro lado, Cooper y Sawaf (1997, en Extremera & Fernández-Berrocal, 2004) aseguran que un buen desarrollo de la IE ayuda a mejorar el trabajo diario. Asimismo, Steiner y Perry (1997) aseguran que la IE tiene efectos beneficiosos en el contexto educativo. En este último sentido, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) afirman que las investigaciones más recientes en la IE abarcan medidas de ejecución, mismas que han encontrado correlaciones positivas y significativas entre IE y rendimiento académico (Gil-Olarte, Palomera & Brackett, 2006).

No obstante, en otros estudios como los de Chico (1999, en Salvador, 2008) en España, o los realizados por Newsome, Day y Catano (2000), o Austin, Evans, Goldwater y Potter, (2005), no encontraron apoyo para la hipótesis de que la IE podría estar relacionada con el éxito académico en estudiantes.

En este mismo sentido, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) afirman que son cuatro áreas importantes en donde la ausencia y/o presencia de la IE influye:

1. Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico.

El modelo teórico propuesto por Mayer y Salovey (1990) afirma que la IE cuenta con cuatro componentes importantes: percepción, asimilación, comprensión y regulación. A partir de este modelo, se proporciona un marco teórico prometedor para conocer los procesos emocionales básicos que subyacen al desarrollo de un adecuado equilibrio psicológico y ayudan a comprender mejor el rol mediador de ciertas variables emocionales de las personas y su influencia sobre su ajuste psicológico y bienestar personal. El propósito de estos estudios, de acuerdo a Extremera y Fernández-Berrocal (2004) es examinar si los alumnos con mayor IE presentan niveles elevados en la salud mental que aquellos que tienen menor puntuación en las habilidades planteadas por Mayer y Salovey (1990).

2. Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales.

Una parte importante en la vida de cualquier persona son sus relaciones interpersonales. Fernández-Berrocal y Ruiz (2005) afirman que una alta IE ayuda a que los demás tengan una información adecuada acerca del estado psicológico. Para que esto suceda, hay que ser capaz de manejar bien los propios estados emocionales. Las personas con una alta IE tienen más habilidad de percibir, comprender y manejar, tanto las propias emociones, como las de los demás.

Algunos estudios han encontrado datos empíricos entre la IE y las relaciones interpersonales (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005). Por ejemplo, mediante autoinformes se han encontrado relaciones positivas entre una elevada IE y mejor calidad de las relaciones sociales (Schutte, Malouff, Bobik, 2001, en Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). En la misma línea, Mayer, Caruso y Salovey (1999) mediante una medida de habilidad encontraron que los estudiantes universitarios con mayor puntuación en IE tenían también mayor puntuación en empatía. Otros estudios que han sido realizados en etapas más tempranas, por ejemplo, se ha encontrado que los alumnos de primaria que obtenían mayores

puntuaciones en una versión infantil del MEIS eran evaluados por sus compañeros como menos agresivos y sus profesores los consideraban más propensos a los comportamientos pro-sociales que los estudiantes con puntuación baja en IE (Rubin, 1999).

3. Descenso del rendimiento académico.

Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) aseguran que la capacidad para atender las propias emociones, experimentar con claridad los sentimientos y poder reparar los estados de ánimo negativos va a influir decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final. Es más probable que, las personas con escasas habilidades emocionales, experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia se beneficiarán más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permitan su desarrollo en la vida cotidiana.

Fernández-Berrocal y Extremera (2008) aseguran que la línea de investigación dirigida a analizar la influencia de la IE en el rendimiento académico ha mostrado resultados contradictorios. Los primeros estudios realizados en población universitaria acreditaron una relación directa entre IE y rendimiento académico. En uno de ellos se mostraron evidencias del vínculo entre IE y rendimiento, mediante un diseño longitudinal para comprobar si las puntuaciones en IE evaluadas al empezar el curso académico permitirían predecir las puntuaciones obtenidas en las notas finales. Los datos demostraron que las puntuaciones en IE predecían significativamente la nota media de los alumnos (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper & Golden, 1998, en Fernández-Berrocal & Extremera, 2008). Posteriormente, los resultados de Newsome, Day y Catano (2000) no avalaron las relaciones positivas entre IE medida con el Coeficiente Intelectual (una medida de IE de autoinforme) y el rendimiento académico en estudiantes universitarios canadienses.

4. Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

Según Fernández-Berrocal y Extremera (2008) un factor clave en la aparición de conductas disruptivas, son las escasas habilidades en las que subyace un déficit emocional. Por ejemplo, es lógico esperar que los alumnos con bajos niveles de IE presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo que favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales.

Fernández-Berrocal y Extremera (2008) aseguran que algunas investigaciones en el aula han relacionado la violencia y la falta de comportamientos pro-sociales de los alumnos con medidas de habilidad de IE. Estos hallazgos han confirmado relaciones positivas y significativas entre alumnos emocionalmente inteligentes; además, a juicio del profesor, el desarrollo de más conductas pro-sociales hacia los demás que el resto de los alumnos (Rubin, 1999). Otros estudios con alumnos británicos de educación secundaria han constatado que los estudiantes con niveles más bajos de IE evaluada mediante auto-informe tienen un mayor número de faltas a clase injustificadas y sin autorización y tienen más probabilidades de ser expulsados de su colegio uno o más días (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004). Liau, Liau, Teoh y Liau (2003), por su parte, informan que los alumnos de secundaria con más baja IE muestran mayores niveles de conductas agresivas y comportamientos delincuentes.

Sin embargo, aunque tener una buena inteligencia emocional supone contar con herramientas muy valiosas en el contexto escolar, es inevitable plantearse hasta qué punto estas habilidades se pueden educar o inculcar en aquellos estudiantes que presentan un manejo emocional más deficitario, en un momento en que la mayoría de padres y docentes consideran primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional de sus hijos y alumnos (Fernández-Berrocal & Ruíz, 2008).

Por otro lado, Alegre (2012) se inclinó por asegurar si existe relación entre los estilos educativos de las madres y la IE de los hijos. Para ello, dividió su estudio en dos fases. En la fase 1 se examinaron dos grupos de conductas

educativas de las madres -positivas y negativas- y su relación con la IE de los hijos. En la fase 2 se investigaron los estilos educativos de los padres: democrático, autoritario, permisivo y no-implicado (Alegre, 2012). Los datos fueron recogidos a través de las respuestas de las madres y los hijos a una batería de cuestionarios, mismos que sugieren que la IE en los niños está más influenciada por estrategias educativas específicamente relacionadas con emociones concretas, que por los estilos educativos de las madres.

Por su parte, una investigación realizada por García, Ortega, Rivera, Romero y Benítez (2013) dio pauta a profundizar si es que las habilidades emocionales están relacionadas con la carrera, sexo y/o nivel de trayectoria escolar de 236 estudiantes universitarios del Instituto de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. En efecto, aseguran que es posible que dicha diferencia en los resultados entre los estudiantes de medicina, farmacia y enfermería, en comparación con los de psicología por las características propias de su disciplina, aprendan a poner mayor atención a sus emociones que los alumnos de otras áreas.

Los resultados, de acuerdo a García et al. (2013), evidencian la necesidad de un proceso educativo planeado y consciente desde la proyección estratégica de cada institución, que tenga como objetivo intervenir en la educación emocional. En este sentido, afirman que, para quienes se forman en ciencias de la salud, es aún más importante, ya que se desempeñan en un papel relacionado en procesos de intervención humana donde las emociones propias y de otros se encuentran siempre presentes mediando en el bienestar.

Específicamente, un estudio realizado por Ortega, Romero y Rivera (2014) indagó también si las habilidades emocionales tienen diferencia entre el nivel de trayectoria y el rendimiento académico en estudiantes Universitarios. La muestra fue de 300 participantes de las carreras de Psicología, Odontología y Medicina. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las variables rendimiento académico y los niveles de la trayectoria escolar y las tres habilidades evaluadas en esta investigación: comprensión emocional, expresión y percepción. Sin embargo, estadísticamente no se observaron diferencias significativas en

cuanto a la capacidad para la emoción (el amor, la tristeza, la felicidad, la ira y el miedo) con respecto al rendimiento y nivel escolar en cada área académica.

1.2 COMPRENSIÓN EMOCIONAL

Durante los primeros años de vida de cualquier ser humano, el contexto en que la mayoría de niños y niñas crecen va en dos vías: la familia y la escuela. En el primero, los lazos afectivos que hacen con los padres y madres, hermanos y familia en general, ayuda a desarrollar herramientas sociales y confianza en sí mismos, lo que lleva a lograr la IE. Por otro lado, en la escuela, los niños van accediendo y participando a contextos mucho más sociales y en consecuencia van apareciendo nuevas influencias en el desarrollo de la personalidad (Gallardo, 2007).

Por tanto, estos contextos tienen mayor repercusión en la vida de un niño, pues es donde construyen su personalidad infantil. Ahí, por un lado los padres y por el otro los docentes, es decir, las figuras de autoridad, juegan un papel fundamental en el proceso de socialización durante esta etapa del desarrollo. Sin embargo, punto importante del desarrollo de cualquier persona será el aspecto emocional que se experimenta prácticamente en cualquier etapa de la vida. Particularmente hablando de la infancia, es de suma importancia que el niño tenga conocimiento sobre sus propias emociones, ya que es vital para el desarrollo de su personalidad.

1.2.1 ¿QUÉ ES EMOCIÓN?

Las emociones es uno de los temas que más inquieta a los expertos en psicología, ya que no existe una definición propia de lo que es una emoción. En este mismo sentido no hay un concepto único de emoción, que entre otras razones resulta bastante difícil dar una definición que recoja satisfactoriamente todas las dimensiones de una experiencia emocional. Sin embargo, hay acuerdo en que las emociones son funciones cerebrales complejas con tres componentes más o menos visibles o explícitos: el cognitivo, el fisiológico y el conductual.

Este aspecto tiene grandes repercusiones educativamente hablando ya que implica abordar integralmente el trabajo del cuerpo, mente y conducta en la atención a las emociones. El diccionario de la Real Academia Española (2014) define a la emoción como la “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”

De manera general, puede decirse que las emociones son un constructo constituido por las siguientes dimensiones (Izard, 1991):

- a) subjetiva, da a la emoción su significado e importancia personal “sentimiento” y es producto de la cognición;
- b) biológica, determinada de manera innata, involucra la activación neural, fisiológica y de los sistemas autónomos y hormonales, preparando al organismo para emitir una conducta adaptativa de afrontamiento;
- c) motivacional, orienta la emoción hacia el cumplimiento de metas
- d) social- expresiva, permite comunicar los sentimientos y la interpretación de la situación a través de posturas, gesticulaciones, vocalizaciones y expresiones faciales.

Izard (1991) afirma que todas las emociones cumplen una función adaptativa.

Para Zaccagnini (2004; p. 61) las emociones “son una compleja combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas”. Se trata de un concepto que ofrece una descripción del fenómeno de las emociones que contempla tres características significativas:

1. Las características de los estados emocionales globales o generales, que se agrupan alrededor de tres dimensiones básicas: calidad, intensidad y duración. Dimensiones que se corresponden con los términos siguientes: afecto, sentimiento, pasión, estado de ánimo, reacción emocional, amor y odio. La calidad emocional caracteriza la emoción como agradable o

desagradable, positiva o negativa, mientras que la intensidad emocional representa el grado de activación (cognitiva, fisiológica y motora) que acarrea la reacción emocional, el grado de expresión de esta respuesta, así como la fuerza con que se experimenta subjetivamente; respecto a la duración de las emociones, hay que decir que los estados emocionales pueden ser respuestas puntuales a ciertas situaciones o predisposiciones que perduran en el tiempo.

2. La combinación de los tres componentes fundamentales de las emociones: el componente corporal (fisiológico), el componente perceptual (cognitivo) y el componente motivacional (conductual). Una emoción siempre supone cambios fisiológicos en el organismo (respiración agitada, aumento del ritmo cardíaco, etc.). Cuando estamos sufriendo algunos de estos cambios solemos darnos cuenta de ello, y lo interpretamos en algún sentido. Al sentirse alegre o triste, asustado o motivado, melancólico o inspirado, aunque no siempre se es consciente de estos estados, ya que por lo regular se tiene la atención focalizada a otros estímulos. (Las emociones en lo fisiológico, en lo cognitivo y conductual se retomarán más adelante)
3. La expresión de las emociones. Usualmente al sentir una emoción, existen diversos patrones específicos de expresión facial y postural cuando se está sometido ha determinado tipo de emociones relacionadas con la interacción social y la supervivencia biológica. Por tanto, las emociones, además de ser un estado psicológico interno del individuo, tienen una dimensión externa de comunicación.

Por otro lado, Darder y Bach (2006) definen las emociones “como el conjunto de patrones y respuestas corporales, cognitivas y a la vez conductuales que adoptamos y aplicamos las personas ante aquello que nos ocurre y también ante aquello que creamos o proyectamos. Son algo más que respuestas simples a estímulos puntuales, son funciones cerebralmente complejas, que imprimen una

tonalidad afectiva determinada a la persona y configuran una manera de ser. En ellas se conjugan lo innato, lo vivido y lo aprendido” (Darder & Bach, 2006; p. 66).

Por su parte, Ekman (1992) hace una clasificación de la emoción partiendo de las “emociones básicas”: la ira, el miedo, la tristeza, el disfrute, el desagrado y la sorpresa. Las puntualiza así ya que tiene patrones faciales, observados en diferentes culturas, y que a su vez afirma que estas emociones básicas comparten nueve características que las distinguen de otros fenómenos afectivos:

1. Señales universales distintivas.
2. Presencia en otros primates.
3. Distinción fisiológica.
4. Distinción universal de eventos antecedentes.
5. Coherencia entre la respuesta emocional.
6. Rápido inicio.
7. Duración de cinco segundos.
8. Evaluación automática.
9. Ocurrencia inesperada.

Considerando ésta clasificación, Plutchik (2001) y Drews (2007), postulan que el remordimiento, amor, culpa, optimismo, incertidumbre, entre otras, resultan de la combinación de las emociones básicas.

En este mismo sentido, Roldán y Gutiérrez (2014) clasifican las emociones básicas de la siguiente manera:

- Alegría

Es la emoción ocasionada por un suceso favorable relacionada con el éxito, la pertenencia y satisfacciones básicas, además, facilita la disposición a involucrarse en actividades sociales (Bisquerra, 2000; Izard, 1991; Reeve, 2010). Su expresión facial consiste en la elevación de las mejillas, retraimiento elevado de las comisuras de los labios (sonrisa), arrugas en el párpado inferior, las esquinas laterales de las cejas bajan, los ojos brillan y cuando la alegría es intensa, conduce a diversos movimientos sin finalidad como bailar, aplaudir, patear y dar carcajadas (Darwin, 1988, en Roldán & Gutierrez, 2014).

Por su parte, Fredrickson (1998, en Roldán & Gutierrez, 2014) afirma que las emociones positivas potencializan la atención y con ello el aprendizaje y el rendimiento académico, amplían el repertorio conductual y cognoscitivo de las personas con el fin de crear interés por jugar, explorar, disfrutar e integrarse y a la vez, construir los recursos personales del individuo como el bienestar colectivo e individual y la salud. En cambio, Bisquerra (2000) propone que la alegría se compone del júbilo, regocijo, gozo, placer, hilaridad, exaltación, satisfacción, etc.

- Sorpresa

Se produce ante una situación novedosa, extraña, intensa o en la interrupción de una actividad, su duración es equivalente al tiempo de evaluación del evento y posteriormente, da paso a la emoción congruente con la situación (Ekman y Friesen, 1975, en Roldán & Gutiérrez, 2014). Fisiológicamente, disminuye la frecuencia cardiaca e incrementa, momentáneamente, la actividad neuronal, elimina la actividad restante presente en el sistema nervioso central, de tal forma, que no interfiera con la generación de reacciones apropiadas en nuevas situaciones (Chóliz, 2005). En su expresión facial, las cejas se levantan y la piel debajo de éstas se estira, la frente se arruga, los ojos se abren ampliamente dejando ver la parte superior e inferior de la esclerótica y la mandíbula se abre y cae separando los labios (Ekman & Friesen, 1975, en Roldán & Gutiérrez, 2014).

- Miedo

Se origina ante situaciones de peligro acompañándose de la percepción de daño físico y/o psicológico, conlleva a sensaciones no placenteras en cualquier intensidad y motiva al individuo a inmovilizar esfuerzos y evitar o disminuir el daño inminente, al huir o afrontar la situación que provoca esta emoción (Bisquerra, 2000). La persona queda inmóvil y sin respiración o se esconde para evitar que la observen, una gran cantidad de energía prepara al cuerpo para respuestas más intensas de las habituales, la frecuencia cardiaca aumenta, las arterias se contraen y la piel empalidece, el cuerpo transpira y tiembla, la boca se seca ocasionando enronquecimiento o pérdida de la voz (Bisquerra, 2000)

En su expresión facial, las cejas se levantan, se enderezan y se juntan en el ceño, los ojos se abren dejando ver la esclerótica de la parte superior, los párpados inferiores se tensan y los superiores se estiran, los labios se retraen y estiran y aparecen líneas entrecortadas a lo largo de la frente (Ekman & Friesen, 1975, en Roldán & Gutiérrez, 2014).

El miedo se compone de diversos matices que dan lugar al temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, espanto, estremecimiento, entre otras (Bisquerra, 2000). Cuando el miedo se presenta ante supuestos peligros irracionales o imaginarios, es considerado una fobia. Si su activación es excesiva, disminuye el rendimiento produciendo un bloqueo emocional y un entorpecimiento de la acción como ocurre en los ataques de pánico (Bisquerra, 2000).

- Tristeza

Ocurre en experiencias de separación, fracaso, pérdida de algo valorado como importante o problemas sociales fuera del alcance del individuo, se reduce la actividad perdiendo interés por aquellas que producen placer y se prefiere una actitud pasiva e inmóvil, motiva a restaurar las condiciones anteriores a la situación de tristeza, utilizando la cohesión social y el sentimiento de pertenencia para afrontarla, la tristeza intensa puede desembocar en depresión o incluso suicidio (Reeve, 2010).

Físicamente, la circulación se debilita, la cara empalidece, la musculatura se vuelve flácida, los párpados y los ángulos inferiores de los ojos descienden así como las comisuras de los labios, se elevan los extremos internos de las cejas produciendo arrugas en la frente, la cabeza se inclina hacia el pecho, la mandíbula y mejillas caen y puede presentarse llanto (Roldán & Gutiérrez, 2014).

- Ira

Se desencadena al percibir perjuicios o transgresión a los derechos, la autoestima y la dignidad. Tiene por objetivo eliminar los obstáculos que impiden alcanzar los objetivos deseados y generan frustración, así como inhibir acciones indeseables en otros o evitar una situación de confrontación (Lemerise & Dodge,

1993, en Roldán & Gutiérrez, 2014), al movilizar energía para las reacciones de autodefensa o de ataque.

Fisiológica y conductualmente, se manifiesta con aumento de la frecuencia cardiaca, enrojecimiento de la cara, dilatación de las venas en frente y cuello, los ojos brillan y se enrojecen, manteniendo una mirada prominente, las esquinas interiores de las cejas bajan y se juntan en el ceño, se acelera la respiración, las aletas nasales se dilatan, la boca se cierra apretando los dientes y los labios se retraen dejando a la vista los dientes, la cabeza y el cuerpo se mantienen erguidos con el pecho hinchado, los brazos caen rígidos a los costados o se flexionan los codos y los pies se apoyan con firmeza en el suelo (Roldán & Gutiérrez, 2014).

Pueden presentarse gritos, insultos, maldiciones y respuestas impulsivas de golpes a objetos o personas (Bisquerra, 2000). La ira, parte de la molestia a la rabia, e incluye el resentimiento, sensación de agravio, indignación y atropello con presencia de maltrato hacia alguien; venganza, represalias o fechorías a otros y furia, respuesta incontrolada e inapropiada ante alguna provocación, etc. (Ekman, 1992).

- Asco

Se presenta ante situaciones de rechazo y malestar a alguien o algo desagradable al gusto u olfato. Tiene la finalidad de potenciar hábitos saludables, higiénicos y adaptativos rechazando o evitando el estímulo (Bisquerra, 2000). Su expresión consiste en abrir la boca dejando ver la cavidad bucal, se eleva el labio superior, se escupe soplando con los labios echados hacia afuera y se produce un sonido “aj” o “uf”, acompañado de escalofríos en el cuerpo, brazos apretados a los costados, hombros levantados, fruncimiento del ceño y arrugas en la nariz, en su intensidad más alta, se manifiestan movimientos idénticos presentados en el vómito (Roldán & Gutiérrez, 2014).

Existen diversas definiciones de lo que es emoción, pues resulta difícil dar una única definición que recoja satisfactoriamente todas las razones de la experiencia emocional. Sin embargo, existe un acuerdo en las mismas de que las emociones son funciones cerebrales complejas con tres componentes visibles: el

fisiológico, el cognitivo y el conductual. Esto implica abordar integralmente el trabajo de cuerpo, mente y conducta en las emociones.

1.2.1.1 LAS EMOCIONES EN LO FISIOLÓGICO, COGNITIVO Y CONDUCTUAL

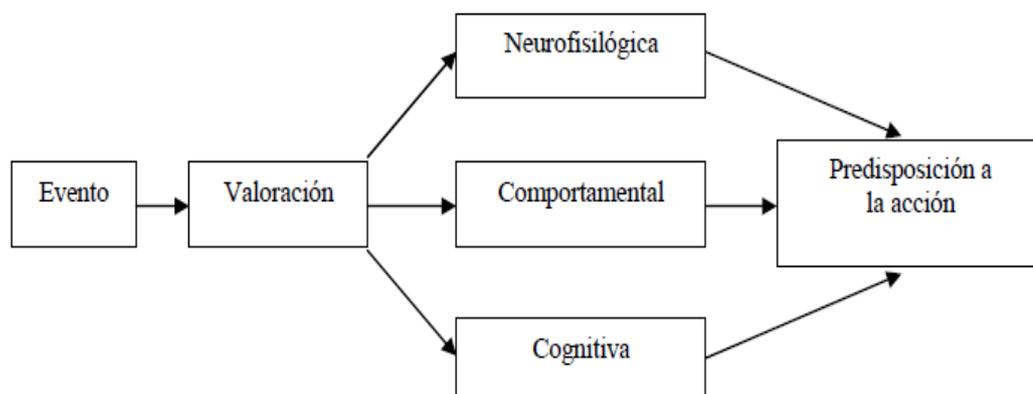
Durante varios siglos, el concepto de emoción se ha descrito como dependiente de factores culturales, sociales y biológicos, mismos que a su vez dirigen que las emociones representan un tipo de comunicación. Pero básicamente podemos entender que la emoción ha sido esclarecida como una agitación del ánimo acompañada de fuertes conmociones en el ámbito somático. Esta definición reduce la emoción y en concreto la respuesta emocional a meros cambios fisiológicos (Gallardo, 2007).

Desde un punto de vista más específico, una emoción se produce cuando informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro y a su vez se producen reacciones inconscientes e inmediatas del sistema nervioso autónomo (SNA) y hormonales. Después, el neocórtex interpreta la información. Bisquerra (2003) afirma que la emoción se produce por medio de un acontecimiento, seguida de una valoración que ocasiona un planteamiento neuropsicológico, un comportamiento o una actitud cognoscitiva; y en el caso que produzca un comportamiento este ocasiona una predisposición a la acción.

El proceso de la vivencia emocional Bisquerra (2003) lo esquematiza de la siguiente manera:

Figura 1: Representa el esquema propuesto por Bisquerra (2003) que sugiere el concepto y proceso de emoción.

Figura 1. Concepto de emoción



Charles Darwin en su libro “La Expresión de las Emociones en los animales y en el hombre” publicado en 1872, postula que las emociones básicas como la ira, el miedo, la sorpresa y la tristeza, así como su expresión, están presentes en todas las especies animales y en diferentes culturas (Darwin, 1988, en Roldán & Gutiérrez, 2014). Posteriormente Cannon (1927, en Roldán & Gutiérrez, 2014) enfatiza la importancia de los cambios viscerales en los procesos emocionales. Más tarde, Bard y Rioch (1937, en Roldán & Gutiérrez, 2014), proponen que, a nivel cerebral, el hipotálamo está involucrado en la respuesta emocional a estímulos externos y es inhibido por regiones neocorticales.

A su vez, sugirieron que las interconexiones del sistema límbico, se encargan de integrar la información proveniente de sensaciones externas y corporales participando en el origen y expresión emocional. En este sentido, Silva (2008) Una de las estructuras del sistema límbico involucrada con el procesamiento emocional, tanto en animales como en humanos, es la amígdala, lesiones en esta área, se han relacionado con reacciones de ira y miedo.

Históricamente se tiene registro de que Magda Arnold (1960, en Reisenzein, 2006) fué la primera en explicar cómo la evaluación cognitiva, la neurofisiología y las acciones trabajan en conjunto para producir la experiencia y

expresión de la emoción. De acuerdo a su teoría, la emoción se origina al percibir un objeto y valorarlo como un hecho real, benéfico o dañino en relación a objetivos personales y como resultado una emoción de agrado o desagrado motiva al individuo a la aproximación o a la evitación con ayuda de cambios fisiológicos, musculares y viscerales.

Décadas más tarde, Lazarus (1991, en Roldán & Gutiérrez, 2014) extiende el proceso cognitivo de valoración bueno-malo a una valoración con diversos tipos de beneficios, daños o amenazas, de acuerdo a las condiciones ambientales y estrategias de afrontamiento que el individuo percibe tener. De esta manera, la emoción es una combinación de cambios fisiológicos, patrones conductuales y tipos de afrontamiento que se presentan al evaluar la relevancia de la interacción persona- ambiente en relación con objetivos personales (relevancia de la meta); los daños o beneficios (congruencia de la meta) y la manera en que afecta la calidad de vida, en especial, el valor moral (contenido de la meta).

Fue en el año 2000 cuando Bisquerra afirmó que a partir de la niñez temprana, la activación de la corteza cerebral se vuelve importante, ya que la motivación y la cognición trabajan juntas durante la experiencia emocional, para dar a los niños información relevante acerca de los objetivos y la capacidad de afrontamiento de la situación produciendo así un bloqueo emocional y un entorpecimiento de la acción como ocurre en los ataques de pánico.

1.2.3 DEFINICIONES DE COMPRENSIÓN EMOCIONAL

Inicialmente Mayer, Salovey, y Caruso (2002) definen la comprensión emocional como la habilidad de entender las causas de las emociones.

En este sentido, Grewal y Salovey (2005) aseguran que la comprensión emocional es la habilidad para comprender el lenguaje emocional, y apreciar lo complicado de las relaciones según las emociones. Ejemplifican mencionando que la comprensión de las emociones abarca la capacidad de ser sensible a pequeñas variaciones entre las emociones, como la diferencia entre feliz y extático. Además

incluyen la capacidad de reconocer y describir cómo las emociones evolucionan con el tiempo, tales como la forma de shock puede convertirse en dolor.

Desde el modelo propuesto por de Sánchez (2010) sobre los “recursos regulatorios”, uno de los recursos más importantes de los que hace uso una persona ante cualquier experiencia emocional es la comprensión emocional. Así mismo Fernández-Berrocal y Extremera (2005; en Sánchez, Retana & Carrasco, 2008), la comprensión emocional se refiere a la identificación de situaciones, personas o cosas que causan en el individuo determinados sentimientos o pensamientos, así como a la habilidad de identificar las emociones del otro.

Bisquerra y Pérez (2007) describen a la comprensión emocional como “conciencia emocional” y afirman que es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Ellos dividen esta habilidad en tres puntos importantes:

- *Toma de conciencia de las propias emociones*: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
- *Dar nombre a las emociones*: Eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar las emociones.
- *Comprensión de las emociones de los demás*: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia, servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

Por su parte, Mejía (2012) refiere que la comprensión emocional es la capacidad de comprender la combinación de diversas emociones y la transición emocional, es decir, cómo una emoción se puede transformar en otra, y de analizar las emociones en cada uno de sus componentes. Afirma que se trata de la capacidad que tiene un individuo de distinguir entre varias emociones, comprender las relaciones que hay entre ellas, de identificación de las consecuencias de las emociones, de comprender las emociones complejas, los estados emocionales contradictorios y la concatenación de las emociones.

A sí mismo, Salmerón (2014) reconoce a la comprensión emocional como el conocimiento de las propias emociones y él la define como la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece, al mismo tiempo que las causas y sus efectos.

Por otro lado, Trujillo y Rivas (2005) consideran que la comprensión emocional es una destreza que proviene de una mayor sensibilidad a las reacciones emocionales internas y externas del individuo y que así existe un amplio conocimiento de las conexiones entre pensamiento y emoción.

Fernández-Berrocal y Extremera (2005) apuntan que la comprensión emocional integra los sentimientos dentro del pensamiento y así permite considerar la complejidad de los cambios emocionales. Afirman que para comprender los sentimientos de los demás, se debe aprender a comprender los sentimientos propios, cuáles son las propias necesidades y deseos, qué cosas, personas o situaciones causan determinados sentimientos, qué pensamientos generan tales emociones, cómo es que afectan y qué consecuencias y reacciones provocan en el ser. Si se reconocen e identifican los propios sentimientos, será mucho más sencillo identificar los sentimientos de los demás. Ellos afirman que la empatía es una herramienta importante de la comprensión emocional y definen este acto como situarse en el lugar del otro y ser consciente de sus sentimientos, sus causas y sus implicaciones personales. Ejemplifican que en el caso de que la persona nunca haya sentido el sentimiento expresado por el amigo, le resultará difícil tratar de comprender por lo que está pasando. Apuntan algunos ejemplos como: “Aquél que nunca ha vivido una ruptura de pareja, en ningún momento fue

alabado y reforzado por sus padres por un trabajo bien hecho o jamás ha sufrido la pérdida de un ser querido realizará un mayor esfuerzo mental y emocional de la situación, aun a riesgo de no llegar a entenderlo finalmente, para imaginarse el estado afectivo de la otra persona”. Fernández-Berrocal y Extremera (2005) señalan que junto a la existencia de otros factores personales y ambientales, el nivel de IE de una persona está relacionado con las experiencias emocionales que nos ocurren a lo largo del ciclo vital.

Por su parte, Sánchez, Rodríguez y Padilla (2007) aseguran que de las habilidades de la IE, la comprensión emocional es la más cognitiva, ya que relaciona el pensamiento con las emociones, hace factible que el individuo comprenda las causas de sus emociones y de otras personas, relacione varias emociones que pueden resultar de mezclas de emociones. Sánchez et al. (2007) afirman que gracias a la comprensión de las emociones, se expresan una gran gama de emociones adecuadas conforme se van necesitando en diversas situaciones y contextos.

1.3 DESARROLLO EMOCIONAL: COMPRENSIÓN EMOCIONAL INFANTIL

La familia, es considerada como el contexto básico de desarrollo humano, es de donde surge la acción socializadora del niño o niña en primera instancia; a través del moldeamiento y del tipo de comunicación que se establece dentro de ella, pues busca llevar a cabo el alcance de metas y pautas comportamentales vinculadas por medio de dos acciones: control y afecto.

Cabrera, Guevara y Barrera (2006) afirman que lo que busca controlar la familia tiene que ver con el nivel de socialización, la adquisición de patrones, responsabilidad, la evitación de riesgos y fracasos y la generación de niveles de obediencia. Desde este punto de vista, la acción parental, es uno de los pilares que permiten la formación y desarrollo de componentes emocionales infantiles (Henaó & García, 2009).

En este mismo sentido, el desarrollo emocional en los niños es un elemento muy importante para su posterior desenvolvimiento en la sociedad a lo largo de todas las etapas de su vida (Vera, 2009). Un niño tiene, desde su nacimiento, la

capacidad fundamental de relacionarse socialmente, pero puede desarrollar dicha capacidad, siempre y cuando haya alguien, el cuidador primario, disponible para establecer esta relación social. Por eso, se puede pensar que para el niño no es posible desarrollarse en soledad. Las experiencias afectivas con sus cuidadores primarios en los primeros años de vida tienen una enorme influencia a favor del desarrollo cognitivo, social y emocional, íntimamente relacionados (Armus, Duhalde, Oliver & Woscoboinik, 2012).

Armus et al. (2012) argumentan que el sostén emocional es la respuesta adecuada al sentimiento universal de desamparo con el que todo niño llega al mundo. Este sostén permite que se construya entre el niño y las personas encargadas de su crianza un vínculo lo suficientemente fuerte como para que se den las condiciones propicias para la satisfacción de todas sus necesidades. Dicho sostén emocional se da en el marco de un vínculo estable, un vínculo de apego, con los cuidadores primarios, que casi siempre son los padres y/o su familia neutral.

Este vínculo se establece desde el momento del nacimiento y permite construir un lazo emocional íntimo con ellos conforme va desarrollándose; se construye un vínculo cotidiano y previsible, y en los primeros tiempos, con la presencia central de una o más personas que se ocupen de la crianza del niño. La estabilidad y la previsibilidad en el vínculo con sus cuidadores le permiten al niño construir una relación de apego seguro.

En la primera infancia, el niño carece de la capacidad de regular por sí mismo sus estados emocionales y queda a merced de reacciones emocionales intensas. La regulación afectiva sólo puede tener lugar en el contexto de una relación con otro ser humano. El contacto físico y emocional, como puede ser acunar, hablar, abrazar o tranquilizar, permite al niño establecer la calma en situaciones de necesidad e ir aprendiendo a regular por sí mismo sus emociones (Tronick & Cohn, 1989).

Asimismo, el adulto a cargo de la crianza de un niño debe poner en juego una capacidad empática que le permita comprender qué es lo que necesita ese niño, que si bien aún no puede expresarse con palabras, sí se comunica a través

de gestos, miradas, movimientos, llantos y sonrisas. Las respuestas emocionales del adulto en sintonía con el estado interior del niño generan primero un estado de correulación afectiva o regulación diádica que lleva, unos meses más tarde, al logro de la autorregulación afectiva por parte del infante. Esto significa, por ejemplo, que si un niño llora sin ser consolado, se encuentra solo en el aprendizaje del paso del malestar a la calma y al bienestar. Ese infante puede llegar a tener dificultades para auto-calmarse no únicamente en sus primeros meses sino a lo largo de todo su desarrollo (Schejtman, 2008).

Henao y García (2009) afirman que a lo largo de la infancia, los niños y niñas toman conciencia de sus propias emociones y de las causas de las mismas, es decir, establecen relaciones sobre el porqué de diferentes emociones en ellos y en los demás. Comienzan a reconocer en la expresión facial de diferentes emociones y a establecer acciones en torno a lo que observan en la expresión de los demás (Izard, 1994, en Henao & García, 2009).

El crecimiento y el cambio esperado a nivel personal para enfrentarse a las situaciones se derivan de las experiencias propiciadas por el contexto, por una parte, y de la maduración, por la otra. Por esta razón, los objetivos que se plantea el niño o la niña en torno a los otros y hacia sí mismos, presentan un cambio con relación a la manera previa de abordarlos (Henao & García, 2009). La forma en que él o ella han de poner de manifiesto distintos tipos de emociones, varía sustancialmente dependiendo del repertorio previo del niño o niña y del tipo de situación a la que se vean abocados. Esto lleva a que se produzcan logros importantes a nivel de la comprensión y regulación emocional y respuesta empática (López, Exebarria, Fuentes & Ortiz, 1999).

Vigotski (1996, en Da Silva & Calvo, 2014), afirmó que las emociones están presentes desde el inicio de la vida humana y se transforman en la relación establecida con el mundo objetivo. Lo que antes era totalmente dirigido a los instintos va siendo complementado por la cultura y se torna una emoción socialmente significativa.

Por su parte, Henao y García (2009) aseguran que la comprensión de las emociones y la toma de perspectiva emocional se comienzan a desarrollar desde

edades tempranas. Los niños y niñas en edad preescolar se vinculan a situaciones cada vez más diversas, las cuales generan distintas emociones. Así, los niños y niñas comienzan a ajustar sus reacciones para adecuarlas a la situación que enfrentan y a los propios deseos de alcanzar metas determinadas, en busca de respuestas coherentes a las demandas del contexto. Un avance importante se presenta cuando el niño o niña empieza a considerar los deseos del otro. Sin embargo, la emoción no se explica por la relación entre el deseo y la situación objetiva, sino por la relación entre el deseo y la situación tal como la interpreta el sujeto, en este caso el niño o la niña.

Por otro lado, las características individuales de personalidad, la experiencia adquirida hasta el momento y las características del contexto que rodea al niño o a la niña, establecen un patrón diferencial tanto para el análisis en torno a las diferentes situaciones que él o ella viven, como para determinar qué tan compleja emocionalmente puede ser una situación, es decir, las perspectivas emocionales y el nivel comprensivo que establezcan se vinculan a la cultura en la que el niño o niña se encuentran inmersos y al tipo de reacción parental. En última instancia lo que él o ella creen y esperan se vincula a los factores contextuales antes nombrados y a su constitución personal (Gnepp y Chilamkurti, 1988, en Henao & García, 2009).

En este sentido, la cultura propicia diferentes reglas para expresar las emociones (Henao & García, 2009), así que los niños y niñas adquieren la comprensión de las mismas a través del modelamiento y el aprendizaje vicario. Esto indica que el componente cultural pone límites y reglas para este tipo de expresiones y los vinculan de acuerdo con el desempeño social que tengan las personas.

Ahora bien, la comprensión de las reglas de expresión involucra aspectos tales como: intensidad de la expresión, persistencia de la misma o inhibición de ésta. Los niños y niñas preescolares en su mayoría no han desarrollado la capacidad de entender que las personas pueden hacer manejo de la expresión emocional dependiendo de la situación (Bussey, 1992, en Ceci, Leichtman & Putnick, 1992). El entorno social propicia experiencias en donde el niño o niña

logra entender la expresión y a saber que ésta puede ser controlada, es decir, simulada por los otros y por él, lo que permite que se tenga una adaptación a la situación que se está viviendo.

Henao y García (2009) mencionan que la comprensión de la ambivalencia emocional se entiende como una capacidad que se adopta para entender, conocer y discriminar la presencia de varias emociones que se oponen; éstas pueden ser positivas y negativas, hacia una misma persona e incluso en una misma situación. En su caso, el niño o la niña logran comprender que la experiencia personal y las vivencias de los demás pueden provocar una combinación de emociones. La posibilidad de entender esto es un punto básico para que el niño y la niña logren manejar relaciones estables con alta carga afectiva (Brown & Dunn, 2001 en León & Sierra, 2008).

En los niños y niñas pequeños, de entre 3 y 5 años, se observa que para entender una situación con contenido emocional, no hacen uso de un análisis objetivo hacia la situación, sino que establecen las explicaciones correspondientes a través de la emoción como tal; lo que ellos y ellas sentirían, mas no lo que realmente podrían sentir haciendo relación de diversos aspectos influyentes. El resultado para ellos o ellas, o es bueno o es malo (posición dicotómica); no establecen gradaciones, divergencias, posibilidades, o sea, no hay un manejo de diversas perspectivas (Camras, 1994, en Henao & García, 2009). Por esta razón tienen dificultades para coordinar sentimientos opuestos sobre las personas, pero no sobre las situaciones.

El niño o la niña logran comprender que una misma situación o circunstancia puede generar sentimientos positivos y negativos a la vez, pero les es complejo aún entender que una persona también puede generar simultáneamente emociones positivas o negativas en él o en ella.

Por otro lado, León y Sierra (2008) aseguran que los 4 años es una edad ideal para iniciar el rastreo de los cambios en comprensión de las emociones, dado que por esta etapa los niños ya son capaces de reconocer las expresiones faciales de las principales emociones (tristeza, ira, alegría, temor, sorpresa y asco)

y pueden comprender los eventos que las anteceden y las desencadenan. Dadas estas condiciones, es posible suponer que alrededor de los cuatro años ya existe una comprensión de las emociones en un nivel básico.

Entre los cuatro y los seis años ocurren una serie de cambios cognitivos y conductuales relacionados con la comprensión de las emociones (Harris & Saarni, 1989, en León & Sierra, 2008), además es en esta etapa en donde los niños suelen ingresar a la educación formal, evento que conlleva a modificaciones centrales en la vida social del niño. Denham, Zoller y Couchoud (1994, en León & Sierra, 2008) sugieren que este paso educativo implica un nuevo mundo de formas de interacción y socialización, y que a su vez permite que los niños ingresen a una sociedad con normas y reglas diferentes a las de su familia y así se enfrentan a nuevas experiencias y exigencias.

Ahora bien, la expresión de las propias emociones así como la comprensión de los estados emocionales de los demás resulta fundamental para descifrar el complejo contexto social en el que se desenvuelve el niño. La mayoría de los estudios sobre emociones se han centrado en la comprensión de las emociones primarias por parte del niño tales como: felicidad, tristeza, enfado, sorpresa, etc. (Borke, 1971; Harris, 1992, en Villanueva, Clemente & Adrián, 2000). Sin embargo, Villanueva, Clemente y Adrián (2000) afirman que se ha puesto una más escasa atención a un tipo de emociones cuya aparición tiene mucho que ver con el carácter social y grupal del ser humano: las emociones secundarias.

Este tipo de emociones (el orgullo, la vergüenza, la culpa, etc.) incluyen aspectos de autovaloración de sí mismo, y por lo tanto, aparecen de forma más tardía que las emociones primarias. Los niños y niñas de 2 años comienzan a experimentar sentimientos de vergüenza, de culpa, etc., en su vida cotidiana, debido precisamente a su recién estrenada identidad. Sin embargo, se necesita un mayor desarrollo social y cognitivo para que esta experiencia de las emociones secundarias se encuentre acompañada de la habilidad de explicarla y conceptualizarla. Es por ello que el reconocimiento consciente y explícito de estas emociones secundarias se desarrollará más tardíamente, entre los 5-8 años de edad (Bennet, Yuill, Banerjee & Thomson, 1998).

En este sentido, algunas emociones secundarias, como la vergüenza o la culpa, estarían relacionadas con actos de infracción de las normas morales: la mentira, la agresión, etc. Por lo tanto, el papel social de las emociones secundarias resulta muy importante, ya que, entre otros aspectos, ayudan a regular la interacción social y previenen las conductas desadaptadas (Parrot y Smith, 1991, en Villanueva, Clemente & Adrián, 2000).

Las emociones secundarias resultan claramente una construcción social, relacionadas con la adquisición de normas o valores propios de la sociedad a la que pertenece el sujeto. En este proceso de construcción social y en nuestra sociedad, Bennet y Matthews (2000) describen dos tipos de contextos diferentes de transgresión de normas, que provocan la aparición de las emociones secundarias.

Por un lado existe la transgresión de normas socio-convencionales (por ejemplo, entrar en los lavabos del sexo opuesto, salir a la calle con zapatillas de casa, etc.), y por otro, la transgresión de normas morales (robar un juguete, decir una mentira, etc.).

De acuerdo a Villanueva et al. (2000) la primera de las transgresiones no afecta al bienestar o a los derechos de los demás, por lo tanto, los agentes sociales implicados (como pueden ser padres o maestros), tenderán a dirigir la atención del niño hacia la percepción que los demás poseerán sobre su yo. Por el contrario, en la transgresión referida a las normas morales, la atención si se dirigirá hacia los efectos de nuestros actos sobre el bienestar y los derechos de los demás.

Por su parte, Olthof, Schouten, Kuiper, Stegge, y Jennekens-Schinkel (2000) diferencian también entre ambas situaciones, nominando a las transgresiones socio-convencionales como aquellas que producen mayoritariamente vergüenza y a las transgresiones socio-morales como aquellas que producen tanto vergüenza como culpa.

Fernández-Berrocal y Extremera (2005) dan importancia a desarrollar una plena destreza empática en los niños y que implica también enseñarles que no todos sienten lo mismo en situaciones semejantes y ante las mismas personas,

que la individualidad orienta nuestras vidas y que cada persona siente distintas necesidades, miedos, deseos y odios.

En resumen, se puede concluir que la comprensión emocional de un niño implica una habilidad para recordar y explicar sus propias experiencias emocionales y una habilidad para reconocer la emoción en sí mismos y en otras personas (Pope, Butler & Qualter, 2012). Sin embargo, la comprensión de las emociones requiere mayores habilidades socio-emocionales cognitivas, con el fin de interpretar las señales sociales dentro de una situación, así como ser capaz de comprender y reconocer los contextos emocionales.

1.4 ENFOQUES TEÓRICOS DE LA COMPRENSIÓN EMOCIONAL

Durante la última década, los teóricos han elaborado un gran número de modelos distintos de IE, que desglosan por tanto modelos teóricos de la Comprensión Emocional (CE). En términos generales, los modelos desarrollados de IE, como ya se ha visto, se han basado en tres perspectivas: las habilidades o competencias, los comportamientos y la inteligencia (Mayer, Caruso & Salovey, 2000). A continuación veremos dichos modelos, profundizando en la CE.

En primer lugar, el modelo de cuatro ramas de inteligencia emocional o modelo de cuatro habilidades (Salovey & Mayer, 1990) concibe a la IE como una inteligencia que se relaciona con el procesamiento de información emocional, a través de la manipulación cognitiva y conducida sobre la base de una tradición psicomotriz (Gabel, 2005). Esta perspectiva busca identificar, asimilar, entender y por último, manejar (controlar y regular) las emociones (Mayer *et al.* 2000).

El modelo está compuesto de cuatro etapas de habilidades emocionales (Mayer *et al.* 2000), cada una de las cuales se construye sobre la base de las habilidades logradas en la fase anterior.

La comprensión emocional es la tercera fase de este proceso, ya que ahí se logra el entendimiento y análisis de las emociones, pues ahí es donde se emplea el verdadero conocimiento emocional. Gabel (2005), explica el proceso de la comprensión emocional de la siguiente manera:

1. Inicia como la habilidad para describir emociones y reconocer las representaciones de estas en las palabras. Por ejemplo, la relación entre “querer” y “amar”
2. Sigue con la habilidad para interpretar los significados de las emociones con respecto a las relaciones. Por ejemplo, la tristeza casi siempre acompaña a la pérdida
3. Continúa con la habilidad para entender los sentimientos complejos. Por ejemplo, la ambivalencia o simultaneidad.
4. Culmina con la habilidad para reconocer las transiciones entre las emociones, tales como la transición de la ira a la satisfacción o de la ira a la timidez, es decir los cambios de una emoción a otra.

Por otro lado, el modelo de las competencias emocionales propuesto por Goleman (1998) comprende una serie de competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones, hacia uno mismo y hacia los demás (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000, en Mejía 2012). En este sentido, Goleman (1998) asimila la comprensión emocional como *consciencia social* y la puntualiza como el reconocimiento de los sentimientos, preocupaciones y necesidades propios y de otros. Años más tarde, el modelo de Goleman (2001, en Mejía 2012) concibe las competencias emocionales como rasgos de personalidad. Sin embargo, también pueden ser consideradas componentes de la IE, sobre todo aquellas que involucran la habilidad para relacionarse positivamente con los demás. Esto es, aquellas encontradas en el grupo de conciencia social y manejo de relaciones, como lo es la comprensión emocional (Goleman 2001, en Mejía 2012). En este sentido, Goleman (2001, como se citó en Mejía 2012) hace alusión a la comprensión emocional como *autoconciencia* (sel-awareness) y la divide en tres aspectos importantes:

1. Autoconciencia emocional: reconocimiento de nuestras emociones y sus efectos.
2. Acertada autoevaluación: conocimiento de nuestras fortalezas y limitaciones.

3. Autoconfianza: un fuerte sentido de nuestros méritos y capacidades.

Por otro lado, el modelo de Bar-On (1997) se compone de cinco elementos fundamentales:

- 1) Componente intrapersonal. Reúne la habilidad de ser consciente de comprender y relacionarse con otros.
- 2) Componente interpersonal. Implica la habilidad para manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos.
- 3) Componente de manejo de estrés. Involucra la habilidad de tener una visión positiva y optimista.
- 4) Componente de estado de ánimo. Está constituido por la habilidad para adaptarse a los cambios y resolver problemas de naturaleza personal y social.
- 5) Componente de adaptabilidad o ajuste.

En este sentido, Bar-On dividió las emociones en dos ejes (Gabel, 2005):

- 1) Cómo capacidades básicas (*core factors*), que son esenciales para la existencia de la IE: la autoevaluación, la autoconciencia emocional, la asertividad, la empatía, las relaciones sociales, el afrontamiento de presiones, el control de impulsos, el examen de realidad, la flexibilidad y la solución de problema.
- 2) Como capacidades facilitadoras (*facilitators factor*), que son el optimismo, la autorrealización, la alegría, la independencia emocional y la responsabilidad social (Bar-On 2000). Cada uno de estos elementos se encuentra interrelacionado entre sí.

El elemento que compone el modelo de Bar-On, que puede asociarse con la comprensión emocional sería el componente intrapersonal (*intrapersonal component*) ya que evalúa la auto-identificación general del individuo, la autoconciencia emocional, la asertividad, la autorrealización e independencia

emocional, la autoconciencia (*emotional self-awareness*), la autoevaluación (*self regard*) (Gabel, 2005) .

En conclusión, diversos autores (Masters & Carson, 1984, Meerum & Olthof, 1989; Schwartz & Trabasso, 1984, en León & Sierra, 2008) afirman que la mayoría de los estudios en comprensión emocional, se han enfocado principalmente sobre los determinantes de las emociones. El estudio de los determinantes de las emociones consiste en detectar, por ejemplo, en el caso de los niños, como ellos adquieren y usan el conocimiento sobre las condiciones que son necesarias para sentir una u otra emoción.

1.5 EVIDENCIAS EMPÍRICAS DE LA COMPRENSIÓN EMOCIONAL

El avance en el estudio de la investigación en comprensión emocional se ha privilegiado en dar a conocer los antecedentes, pero ha desatendido el conocimiento sobre las consecuencias de las emociones (León & Sierra, 2008).

En este sentido, la capacidad de discernir y entender las emociones propias y ajenas es una de las habilidades que compone la comprensión emocional, la cual permite conocer cómo y por qué las personas actúan como lo hacen e inferir lo que está ocurriendo emocionalmente a nuestro alrededor (Saarni, 1999, en León & Sierra, 2008). Gracias a esta habilidad se tiene una interacción más adecuada y ajustada en los contextos sociales, dada la posibilidad de comunicar estados propios y de saber lo que le pasa a los demás, requisitos claves en los procesos de regulación emocional y social.

León y Sierra (2008) definen que la comprensión de los efectos de las emociones se refiere a aquellas creencias que tienen las personas sobre cómo las emociones que experimentan afectan su actividad cotidiana. A su vez, Saarni (1999, en León & Sierra, 2008) afirma que tener un conocimiento explícito acerca de los efectos de las emociones sobre la actividad es de gran importancia, ya que permite controlar de forma más efectiva las acciones y sentimientos en pro de obtener los resultados deseados en las relaciones sociales.

Por ejemplo, Masters y Carlson (1984; en León & Sierra, 2008), aseguran que las emociones negativas tienen una influencia perjudicial sobre los desempeños en tareas creativas.

En este sentido, puede decirse que las emociones positivas permiten una discriminación más certera y que existe una mayor facilidad para realizar inferencias causales en contra de las emociones negativas (León & Sierra, 2008). Por ello es de suma importancia observar el desarrollo de la comprensión de las emociones, teniendo en cuenta la influencia de las emociones, ya sean positivas o negativas.

Por otro lado, comprender los efectos de una emoción implica el uso de teorías sobre el funcionamiento emocional (Rusell, 1989, en León & Sierra, 2014), las cuales se anticipan con pautas sociales que dictaminan cuales son los eventos que se deben relacionar, además de un aparato cognitivo organizado y eficiente que permita la realización de operaciones y un sistema neuronal maduro para sustentar el procesamiento de la información emocional.

León y Sierra (2008) afirman que estas habilidades sólo se alcanzan hacia la infancia tardía y la temprana adolescencia, época en la que probablemente se llega a modos cognitivos en la comprensión de las emociones.

Como ya se mencionó, diversos autores (Masters & Carson, 1984, Meerum & Olthof, 1989; Schwartz & Trabasso, 1984, en León & Sierra, 2008) afirman que la mayoría de las investigaciones en cuanto a comprensión emocional, se enfocan específicamente en los determinantes de las emociones. En este sentido, puede decirse que la búsqueda de los determinantes de las emociones sugiere detectar cómo es que los niños adoptan y usan el conocimiento adquirido en los aspectos necesarios para sentir una u otra emoción. Por ejemplo, un determinante a lo ya mencionado, es la evaluación que realiza una persona de los resultados en el cumplimiento de un objetivo; este proceso valorativo es una de las causas de la experiencia que generará emociones positivas o negativas (Thompson, 1985, en León & Sierra, 2008). De esta forma si un niño tiene como objetivo obtener una alta nota en un examen y fracasa en este objetivo muy probablemente se va a sentir triste, pero si tiene éxito en alcanzarlo se sentiría alegre y orgulloso.

Además de la influencia que ejerce el momento de desarrollo para la comprensión de las emociones, diferentes estudios han comprobado que la emoción también ejerce un efecto directo (Lewis, 1989; Master & Carlson, 1984; Rusell, 1989; Saarni & Harris, 1989; Smiley y Hutterlocher, 1989; Thompson, 1989; en León & Sierra, 2008). Las principales diferencias se refieren a que las emociones positivas permiten una discriminación más certera y que existe una mayor facilidad para realizar inferencias causales con emociones negativas. Por ello, es necesario observar el desarrollo de la comprensión de emociones teniendo en cuenta la influencia diferencial de las emociones desencadenadas.

En este sentido, León y Sierra (2008) realizaron un estudio donde inicialmente esperaban comprobar que la comprensión de las emociones cambia en función de dos factores: el desarrollo cognitivo y la valencia de las emociones. Tomaron en cuenta la edad cronológica como indicador de desarrollo cognitivo, ya que gran parte de los estudios que se han realizado en comprensión emocional (Dunn, Brown & Maguire, 1995; Dunn & Brown, 2001; Saarni & Harris, 1989; Saarni, 1989, en León & Sierra, 2008) y en donde reportan que las principales diferencias en la ejecución de tareas de comprensión de las emociones pueden ser explicadas en función de la edad cronológica de los sujetos.

Por otro lado, un estudio realizado por Soria (2009) evaluó la comprensión de emociones en niños, que asegura, es un aspecto central del funcionamiento reflexivo. Para dicho estudio se utilizó una muestra de 30 niños de entre 7 y 10 años a quienes se aplicó el "Test of Emotion Comprehension" y el Test de Rorschach. Los resultados de dicho estudio, apuntan que según el rango de edad, da cuenta de una mayor complejidad en la función de reconocimiento y adaptación de la realidad y de sí mismos. Asimismo, a partir de este dato se podría inferir que los niños con menor edad tienden a proyectar sus sentimientos y fantasías sin lograr una buena discriminación, pudiendo transformar la realidad en relación con sus necesidades. En cambio, los niños de más edad con un mayor nivel de comprensión de emociones ponen de manifiesto una buena adecuación a la realidad y parecen poseer un yo más adaptativo, capaz de ejercer sus funciones de manera efectiva.

CAPÍTULO 2. BAREMACIÓN DE LA ENTREVISTA KAI-R

2.1 PANORAMA GENERAL DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación forma parte del cuerpo académico llamado “Grupo de Investigación Salud Emocional” que pertenece al Área Académica de Psicología, del Instituto de Ciencias de la Salud, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Dicho grupo de investigación tiene como propósito evaluar e intervenir en los procesos de regulación emocional, en niños, adolescentes y jóvenes mediante el diseño y aplicación de instrumentos cuantitativos y cualitativos, que permitan la aproximación de evaluaciones diagnósticas, a fin de generar modelos de intervención individual y grupal, y que a su vez contribuyan en la educación de la salud emocional. Para alcanzar este propósito, se consideran como punto de partida las emociones básicas; así como la empatía como proceso neuropsicológico que modula la conducta agresiva en la regulación emocional. Uno de los propósitos del grupo de investigación es precisamente que los modelos de intervención contribuyan de manera integral en equipos multidisciplinarios de prevención e intervención en la salud.

En este sentido, la Baremación de la entrevista KAI-R revisada de Comprensión Emocional (CE), en una muestra de escuelas de Hidalgo, da pauta y contribuye al objetivo del grupo, ya que al hacer una validación de la entrevista, permite sugerir la planeación de programas de intervención en los procesos de CE, en este caso de niños.

La “baremación” se refiere a realizar una tabla que implica una escala de valores que se establecen para evaluar o clasificar los elementos de un conjunto, de acuerdo con alguna de sus características. La baremación, se refiere entonces a la acción de establecer un baremo de evaluación (Oxford dictionaries, 2014). Esta tabla permite establecer el lugar que ocupa un conjunto de puntuaciones directas en una distribución normal de cien puntos. Al determinar el lugar que ocupa una puntuación directa en la escala de cien puntos, permite tener una interpretación del nivel de comprensión emocional que presenta un niño, adolescente o adulto. Por ejemplo, si un niño obtiene una puntuación de 19 puntos

como puntuación directa en el dominio 1 –cuya puntuación máxima es de 23 puntos-, y a ésta le corresponde un percentil de 96, se interpreta que tal niño está por encima del 96% de los niños de su edad en dicho dominio, considerando al dominio como un componente de la comprensión emocional. Es decir, el niño tiene un nivel alto de comprensión emocional en la capacidad de los alumnos para hablar sobre sus propias experiencias emocionales.

2.2 MEDICIÓN DE COMPRENSIÓN EMOCIONAL

Como ya se ha mencionado, la comprensión emocional ha sido estudiada en diversas investigaciones realizadas por los científicos interesados en el tema. Algunos de los instrumentos que miden la comprensión emocional se mencionarán a continuación.

Escala de afectividad para Niños: Positivo y Negativo. (Positive and Negative Affectivity Scale for Children) (PANAS-C; Laurent, Catanzaro, Joiner, Rudolph, Potter & Lambert, 1999). El PANAS-C es una escala de 30 elementos de auto-informe que mide la frecuencia que los niños han experimentado diversas emociones recientemente, a través de una escala de 5 puntos de Likert (1 = muy poco o No en absoluto, 5 = extremadamente). Fue diseñado para su uso con edad escolar. El PANAS-C produce dos subescalas: (a) *Negativo Afectar* (NA) que evalúa la frecuencia de valencia negativa de emociones (por ejemplo, avergonzado, cansado, triste) y (b) *Positivo Afectar* (PA), que examina la frecuencia de emociones positivas (por ejemplo, interesado, orgulloso, alegre). La evaluación psicométrica de la escala revela fiabilidad aceptable y validez (Laurent et al., 1999).

Expresividad emotiva: escala para la Infancia. (Emotion Expressivity Scale for Children) (CESE; Penza-Clyve & Zeman, 2002). El CESE es un autoinforme con 16 preguntas de cuestionario que mide aspectos de deficiencia en la expresión emocional en una escala de 5 puntos de estilo Likert (1 = nada todo es verdad, 5 = extremadamente cierto). La escala se compone de 2 subescalas: (a) la conciencia limitada, que mide la dificultad de nombrar la experiencia emocional

interna y (b) Expresiva, la renuencia que mide la falta de motivación o disposición para comunicar estados emocionales negativos a los demás. Esta evaluación de la utilizada en niños de edad escolar indica propiedades psicométricas adecuadas (Penza-Clyve & Zeman, 2002).

Lista de verificación de Regulación Emocional (ERC; Shields & Cicchetti, 1997). La ERC es un autoinforme que cuenta con medida de 24 ítems (4 puntos escala Likert) de los métodos típicos de los niños de la gestión de las experiencias emocionales. La lista de control tiene dos subescalas: (a) La regulación de la emoción, que mide la expresión emocional, la empatía y la autoconciencia emocional (por ejemplo, "se puede modular la emoción al mencionar situaciones ") y (b) Labilidad / negatividad que evalúa inflexibilidad o desregulación afectiva (por ejemplo, "Exhibe cambios de humor de ancho."). La psicometría de la ERC revela validez y confiabilidad adecuadas (Shields & Cicchetti, 1997).

En este sentido, la Entrevista KAI-R revisada de Comprensión Emocional ha sido seleccionada como parte de esta investigación ya que cuenta con únicamente 13 ítems que evalúan la dicha habilidad de manera clara y precisa. Las preguntas son sencillas de asimilar tanto para el entrevistador y sobre todo para los niños a quienes se aplica, es decir, están diseñadas para que los niños no tengan problemas a la hora de otorgar sus respuestas. También, esta entrevista ha sido seleccionada ya que su aplicación puede ser llevada a cabo de manera muy sencilla y de corta duración lo que implica que no llevaría más de 30 minutos, además de que no es necesario que sea realizada en un consultorio psicológico, puede ser aplicada en un lugar cómodo en donde se pueda tener una comunicación práctica entre el entrevistador y el niño o niña y sin distractores.

2.3 PRESENTACIÓN GENERAL DEL KAI-R

Instrumento KAI-R ¿Qué es?

El instrumento utilizado en la presente investigación es la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) de Kusche, Greenberg y Beilke (1988) con adaptación española de Pérez, Suárez, Peña y Repetto (2004) (Ver anexo). Fue diseñado

para determinar la comprensión emocional de niños y niñas con relación a una serie de estados y situaciones afectivas de sus experiencias y percepciones. Las preguntas que componen dicha prueba se encuentran en forma de entrevista de estructura cerrada y se evalúa básicamente la comprensión emocional, con relación a una serie de estados y situaciones afectivas en donde se producen sentimientos. Sánchez, Retana y Carrasco (2008) afirman que ha sido empleada con niños y niñas de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años aproximadamente, así como con niños y niñas con necesidades educativas especiales, incluyendo dificultades de aprendizaje y problemas de conducta (Greenberg, Kusche, Cook & Quamma, 1995).

Southam-Gerow y Kendall (2000) aseguran que la entrevista se desarrolló como una extensión al trabajo anterior de Carroll y Steward, (1984, en Southam-Gerow & Kendall, 2000) para evaluar la experiencia de los niños y su comprensión meta-cognitiva de la emoción.

Componentes del Instrumento KAI-R

La entrevista está clasificada en cinco dominios que evalúa la comprensión emocional:

- 1) Capacidad de los alumnos para hablar sobre sus propias experiencias emocionales. En este dominio, a los participantes se les pide que den ejemplos de ocasiones en las que sintieron una emoción y/o sentimiento particular, como felicidad, orgullo, enojo o celos, etc.
- 2) Exploración de señales/indicios usados por los alumnos para reconocer emociones. Se les pide que expliquen cómo son capaces de saber cuándo ellos y/o los demás están experimentando determinadas emociones o sentimientos.
- 3) Conciencia de la simultaneidad de las emociones. A los alumnos se les pide que den ejemplos de situaciones en las cuales sintieron dos emociones particulares al mismo tiempo.

- 4) Manifestación de reglas para las emociones. A los alumnos se les pregunta si las emociones podrían y/o deberían ser ocultadas/disimuladas en algunas ocasiones.
- 5) Cómo las emociones pueden cambiar. A los alumnos se les pregunta si las emociones pueden cambiar y cómo puede lograrse ese cambio.

Instrucciones para realizar la entrevista KAI-R

La entrevista KAI-R fue diseñada para ser aplicada de manera individual. Es importante asegurarse de que el/la niño/a esté relajado/a y cómodo/a. La entrevista debería ser llevada a cabo en privado y sin interrupciones, en un ambiente agradable, si esto no pudiera ser posible, se deberán de buscar condiciones óptimas para la aplicación de la entrevista. Es conveniente hacer empatía previa al comienzo de la entrevista para establecer una buena relación (*rapport*) con el/la niño/a, a través de comentarios informales que creen un clima de confianza: “¿Cómo estás?” “¿Qué tal va tu día?”. El objetivo es llevar a cabo la entrevista en un estilo de conversación relajado pero sin perder el objetivo de la entrevista.

La entrevista KAI-R es de estructura cerrada. Se sugiere que las respuestas del niño/a han sean grabadas en audio, para su posterior codificación y puntuación.

La evaluación de los cinco dominios de la “comprensión emocional” está precedida por la evaluación del vocabulario de sentimientos y de cuestiones generales sobre los sentimientos.

En caso de que el/la alumno/a dice “*No lo sé*” al responder a algún ítem, el entrevistador debería responderle con “*Imagínatelo*”, o alguna frase similar según lo que se esté preguntando, esto para que pueda tener una respuesta válida durante la aplicación de la entrevista.

Puntuación de las respuestas de la entrevista KAI-R

Ítem 1. Vocabulario de Sentimientos

Contar el número de palabras, usadas por el/la alumno/a en su respuesta, que se refieren a sentimientos positivos por un lado, y a sentimientos negativos por el otro. Palabras “no-afectivas” o “sin sentimiento”, tales como “Me siento con ganas de vomitar”, “Me siento hambriento”, o “Me gusta jugar”, no se incluyen en las puntuaciones.

Ítem 2. Definiciones

Las definiciones se puntúan en una escala de 3 puntos (0, 1, 2), como sigue:

0 = una respuesta incorrecta o “No lo sé”

1 = una respuesta correcta que es idiosincrásica o concreta (por ejemplo, para la palabra “orgullo”: “Cuando haces algo bien”)

2 = una respuesta correcta que es menos idiosincrásica (por ejemplo, para la palabra “orgullo”: “Encantado contigo mismo cuando logras algo”)

La puntuación total para el ítem Definiciones se obtiene sumando las puntuaciones para cada una de las cinco definiciones. Es preciso seguir las indicaciones y ejemplos siguientes para cada definición en particular.

Orgullosa u orgulloso

0 = “feliz y orgullosa de que tus padres hayan vuelto”, “feliz”, “tengo muchos amigos”, “cuando te sientes feliz porque alguien ha hecho algo por ti”, “cuando te sientes orgullosa de ti mismo”

1 = una respuesta que se refiere a una situación concreta (sin elaboración), la cual podría indicar orgullo sin referencia a la idea de que orgullo es una emoción (por ejemplo, “cuando yo gané un premio por un cuento que escribí”, “cuando me aprendí las tablas de multiplicar”, “me sentía orgullosa cuando paseaba con mi bicicleta”, “cuando tenía a mi gatito”, “cuando haces algo bien”, “cuando tengo muchos amigos”)

2 = una respuesta que demuestra placer, satisfacción, o conocimiento de que orgullo se refiere a una emoción o sentimiento que uno tiene respecto a los logros,

posesiones, o asociaciones, de uno mismo o de los demás (por ejemplo, “encantado contigo mismo cuando consigues algo”, “te sientes feliz de que tu amigo o amiga ganara un premio”, “cuando has terminado tus tareas, te sientes genial porque has hecho un buen trabajo”, “te sientes bien contigo mismo si salvas la vida de alguien”)

Culpable

0 = “No me gusta culpable”, “significa que a veces no te sientes bien”, “algo malo”, “cuando alguien dice que tu hiciste algo pero no lo hiciste” (acusado de algo)

1 = una respuesta que designa una situación concreta (sin elaboración), o una idea general sin referencia a la autoconciencia. O una respuesta relacionada con el jurado, los juicios o juzgados (por ejemplo, “hiciste algo mal”, “cuando un jurado dice que tú eres culpable”, “soy culpable, robé cosas”, “el juez dice...¡usted es culpable!, ¡a la cárcel!”), “cuando yo era pequeño y cogí algunos dulces sin permiso”, “cuando hice trampas en un juego”, “haces algo que no deberías hacer”). O una idea de deseo sin un claro indicio de envidia.

2 = una respuesta que demuestra comprensión del sentido interno de autoconciencia, auto-reproche, o remordimiento, a partir de la creencia de que uno hizo algo malo o indebido, y/o la idea de que culpabilidad es un sentimiento que uno tiene en conjunción con un sentimiento general de haber hecho algo malo (por ejemplo, “merecer un castigo por algo que hiciste”, “haces algo que no deberías haber hecho y luego te sientes mal por ello”, “te sientes avergonzado por algo que hiciste, no te gustas a ti mismo porque hiciste algo malo”)

Celoso o celosa

0 = “significa que no consigues lo que quieres”, “significa que eres estúpido”, “celoso de alguien”

1 = una respuesta que alude a una situación concreta (sin elaboración) en la cual se pueden dar celos, pero no se hace referencia a la idea de que celoso es una emoción o sentimiento (por ejemplo, “como cuando alguien va a probar algo y tú no”, “cuando mi madre estaba prestando atención a mi hermana y a mi hermano

en lugar de prestármela a mí”, “mi hermano tenía dulces y yo no”, “cuando tu eres ricos y tienes muchas cosas la gente se pone celosa”). El deseo es inferido, pero no explícito.

2 = una respuesta que demuestra envidia, resentimiento, deseo/querer, descontento, o la idea de que celoso se refiere a una emoción en respuesta a lo que otra persona tiene (por ejemplo, “cuando la gente tiene lo que tu no tienes pero te gustaría tener”, “cuando alguien tiene un juguete que tú quieres, eso no te gusta, porque a ti te gustaría tener ese juguete”, “cuando alguien tiene algo que tu quieres”, “mi amigo tenía una niñera y yo también quería tener otra”).

Nervioso/Ansioso o nerviosa/ansiosa

0 = “Nervioso significa que estás loco”, “nervioso al hacer algo”, “cuando estás nervioso estás enfadado y furioso”

1 = una respuesta que alude a una situación concreta (sin elaboración), la cual implica nerviosismo/ansiedad sin hacer referencia a la idea de que nervioso/ansioso es una emoción o sentimiento (por ejemplo, “mi primer día de colegio”, “desear que una persona a la que queremos no esté herida o en peligro”, “la primera vez estaba aprendiendo a restar y la mayoría de la clase ya sabía”, “como cuando estás nervioso por ir a una nueva escuela”, “la primera vez que empecé a montar en bici sin ayuda”, “yo estaba nervioso porque mi madre me dijo que le hablase a una amiga suya que yo no conocía”, “porque no sabes qué decir”). Una situación en la que puedes estar nervioso/ansioso por causa de alguien. O el sinónimo de “asustado”.

2 = una respuesta que demuestra preocupación, temor, aprehensión, o impaciencia, o conciencia de que nervioso/ansioso implica una emoción o sentimiento, o una respuesta que usa un sinónimo como “preocupado/a”. En el caso en que se emplee la palabra “asustado”, se incluye “asustado de ...”, y el niño o la niña nombra una causa o situación (por ejemplo, “cuando estás esperando a alguien y estás preocupado/a”, “estás temeroso/a o asustado/a por algo malo que va a ocurrir”, “te preocupas por algo”, “estás intranquilo/a porque estás ansioso y temeroso”, “deseas algo con impaciencia”, “cuando vas a algún lugar y no puedes

esperar”, “cuando mi abuela iba a venir y yo no sabía bien cuándo llegaría ni estaba seguro de cómo sería”)

Solo o sola

0 = “vender la casa”, “cuando estoy aburrido”, “enfadado y enloquecido”, “triste.., no sé” (preguntar más cuando responda “no sé”)

1 = una respuesta que expresa una situación (sin elaboración) en la que podría suponerse un sentimiento de soledad, pero no se hace referencia a la idea de que solo o sola implica una emoción o sentimiento (por ejemplo, “cuando no tienes a nadie con quién jugar”, “estoy solo en la casa”, “cuando estás tú solo”, “cuando no hay nadie con quien puedas hablar”, “cuando estás totalmente solo”, “cuando estás solo y algo asustado”). O una respuesta que no distingue claramente soledad de estar solo.

2 = una respuesta que demuestra infelicidad por estar solo, nostalgia por la compañía de los amigos, sentimiento de aislamiento y/o soledad, sentido de soledad y melancolía, o la conciencia de que soledad es una emoción o sentimiento, o distingue soledad de estar solo (por ejemplo, “infeliz cuando estás solo”, “deseas que tus amigos estuvieran contigo”, “sentir que estás totalmente solo”, “cuando estás sólo en algún lugar, sin amigos, y te sientes abandonado u olvidado”, “triste por no tener a nadie con quien jugar”, “triste de estar solo”)

Ítem 3. Cuestiones generales sobre los sentimientos.

Las respuestas se codifican según el esquema de codificación del desarrollo, de Carroll y Steward(1984):

Nivel 0 = respuestas tales como “No lo sé” y otras respuestas inapropiadas

Nivel 1 = una respuesta que refleja un razonamiento tangencial o vago (por ejemplo, “simplemente son así”)

Nivel 2 = una respuesta que refleja razonamiento referente a que los sentimientos son categorías o partes de un sistema de comunicación (por ejemplo, “si tu no tienes sentimientos no puedes compartirlos con nadie”)

Nivel 3 = una respuesta que implica generalidad para todos los sentimientos e incluye la idea de que los sentimientos existen independientemente del juicio de valor (por ejemplo, “está bien tener cualquier sentimiento, porque todo el mundo tiene sentimientos diferentes en el mundo, y sentimientos que sean buenos y otros que sean malos”)

Ítem 4. Discusión sobre las propias experiencias emocionales

Las respuestas se puntúan según dos categorías:

1 = Respuesta apropiada

0 = Respuesta inapropiada; incluye “no lo sé”, y negación por parte del alumno del hecho de que él/ella o alguna otra persona haya sentido la emoción concreta alguna vez

El que una respuesta se califique de “apropiada” está determinado por la evaluación de si es probable o no que el ejemplo dado por el alumno haya elicitado en él los sentimientos pretendidos (por ejemplo, en respuesta a “dime una ocasión en la que te sentiste feliz” el alumno responde “cuando mis amigos me dejaron jugar con ellos en el recreo”, y en respuesta a “triste”, “cuando no me dejaron jugar con ellos en el recreo”).

Las puntuaciones totales para el ítem se obtienen sumando el número de ejemplos apropiados por separado para el bloque de los cinco sentimientos básicos (4a, 4b, 4c, 4d, 4e), y para el bloque de los cinco sentimientos complejos (ítems 4f, 4g, 4h, 4i, 4j). Las puntuaciones se dividen de este modo porque el segundo bloque de sentimientos es considerado conceptualmente más complejo, según numerosos autores.

En otras palabras, es probable que la mayoría de alumnos de respuestas inapropiadas para el segundo bloque de sentimientos.

Ítems 5 y 6. Señales o indicios a los que se atiende para reconocer emociones

Las respuestas se codifican según el marco de desarrollo cognitivo de Carroll y Steward (1984). Por tanto, una puntuación más alta indica un nivel más avanzado de comprensión emocional.

0 = “no sé”, o no responde

1 = una respuesta concreta

2 = se dan múltiples señales

3 = se hace referencia a los sentimientos como estados internos

Por ejemplo, la respuesta “Me siento feliz cuando estoy sonriendo y cuando juego en la calle con mis amigos” sería codificada como “2”, porque incluye tanto señales faciales como situacionales, pero no hace referencia a estados internos. Si el alumno o la alumna hubiera mencionado señales faciales o situacionales, pero no ambas, la respuesta habría sido codificada como Nivel “1”. Una respuesta de Nivel “3” para la palabra “feliz” sería una que diese una señal interna (por ejemplo, “cuando me siento bien por dentro”).

Las puntuaciones de las respuestas a los tres sentimientos se resumen en dos puntuaciones separadas, según se trate de señales observadas para uno/a mismo/a o se trate de señales observadas para los demás (ver protocolo de entrevista).

Ítem 7. Comprensión de sentimientos simultáneos

La respuesta del alumno a cada par de sentimientos se puntúa según el sistema de codificación del desarrollo de Carroll y Steward (1984).

Nivel 1 = la simultaneidad no es posible

Nivel 2 = la simultaneidad se ve como secuencial (por ejemplo, “triste cuando rompió mi reloj pero feliz de que le reñirían”)

Nivel 3 = los sentimientos se sintieron simultáneamente pero se dirigían hacia diferentes objetos o personas (por ejemplo, “triste de que no pude ir al partido pero enfadado con mi madre”)

Nivel 4 = describe un evento simple, pero se dirigieran hacia el mismo objeto o persona

Nivel 5 = se describe un evento simple y queda claro que los sentimientos se dirigen hacia el mismo objeto o persona (por ejemplo, “me sentía feliz de que mi dibujo fuera bonito, pero también me sentía triste porque no era perfecto”).

La puntuación total se obtiene sumando las respuestas a los ítems 7a, 7b, y 7c.

Ítems 8, 9, y 10. Ocultación de sentimientos

Las respuestas a los ítems 8 (a) “¿Puedes ocultar tus sentimientos?” y 9 (a) “¿Podrían otras personas ocultarte a ti sus sentimientos?” se codifican como sigue:

0 = “No, no puedes” o “No lo creo”

1 = “No lo sé”

2 = “Quizás” o “A veces”

3= “Sí se puede” o “Creo que sí”

Las respuestas a los ítems 8 (b) “¿Cómo podrías ocultarlos?” y 9 (b) “¿Cómo podrían hacerlo?” se codifican usando el sistema de nivel del estado de desarrollo de Carroll y Steward (1984).

Nivel 0 = “No sé”, sin respuesta, o con respuesta vaga, poco clara o imprecisa

Nivel 1 = la respuesta es una interpretación particular o concreta (por ejemplo, “puedes ocultar lo que quieras sin decirle a nadie tu secreto”)

Nivel 2 = se hace referencia a múltiples situaciones, “deteniendo” los sentimientos, o no diciendo a los demás lo que sientes. No se utiliza una estrategia para distinguir sentimientos reales, íntimos. O el alumno oculta los sentimientos cambiando la expresión facial (por ejemplo, “Simplemente no pongas la cara que tienes”, “no diciendo lo que pasó realmente”, “simplemente parar y nadie sabrá nada, como al parar de llorar”, “si yo estuviera asustado y no quisiera que nadie me viera asustado, me iría a esconder a algún lugar donde nadie me viera, y cuando dejase de sentirme asustado entonces podría irme y volver a pasarlo bien”

Nivel 3 = respuestas que elaboran una estrategia para ocultar los sentimientos y muestran una conciencia de que los sentimientos íntimos (interiores) son diferentes de lo que se muestra a los demás (por ejemplo, “incluso cuando no puedes reírte fuerte, puedes reírte por dentro”,

“puedes ocultar un sentimiento triste si no lloras, y así parecerá que no te sientes triste por dentro”)

Las respuestas al ítem 10a “¿Crees que hay ocasiones en las que la gente debería ocultar sus sentimientos?” se codifican como sigue:

0 = “No, no hay”, o “No lo creo”

1 = “No lo sé”

2 = “Quizás” o “A veces”

3 = “Sí hay” o “Creo que sí”

Las respuestas al ítem 10b “¿Cuándo / Por qué debería la gente ocultar sus sentimientos?” se codifican de la siguiente manera:

0 = “No lo sé”, no hay respuesta, la respuesta es una repetición de la pregunta, o el niño no muestra ningún intento por responder a la pregunta

1 = las respuestas se caracterizan por el uso exclusivo de elementos idiosincrásicos o particulares o no es comprensible. El razonamiento del niño es concreto y limitado a la situación. No se transmite ningún sentimiento interior (por ejemplo, “cuando ellos quieran”, “a veces lo hacen, a veces no”, “puedes ocultarlos bajo la mesa”, “no tienen por qué hacerlo”,

“ayer, el lunes...”, “así no te metes en líos”, “así no me siento mal”)

2 = respuestas caracterizadas por el uso de múltiples elementos relacionados idiosincrásicamente o por una categoría definida por ejemplos específicos de acciones, comportamientos, sentimientos, y/o expresiones (por ejemplo, “quizás para no burlarse de alguien”, “cuando no te gusta alguien”, “cuando hagan algo embarazoso y no quieran que todo el mundo lo sepa”, “cuando tienen sentimientos que cambian”, “si tu padre muriera no querrías que los demás lo supieran porque te harían preguntas sobre el tema”)

3 = respuestas caracterizadas por un razonamiento que generaliza a través de diferentes situaciones y hace referencia a un estado interior autoreflexivo que está separado de las percepciones de los demás (por ejemplo, “cuando ellos no quieren que los demás vean sus sentimientos”, “porque a la gente no le gusta descubrir que le estás ocultando tus sentimientos”)

Ítems 11, 12, y 13. Cambio de sentimientos

Las respuestas se codifican usando el sistema de nivel del estado de desarrollo, de Carroll y Steward (1984).

0 = “No lo sé”, “no”, no hay respuesta, o la respuesta es vaga, poco clara, o inapropiada

1 = la explicación es concreta, particular o idiosincrásica. No explica cómo pueden cambiar los sentimientos, pero se hace referencia a cambios externos (por ejemplo, “cuando estás agobiado y tus amigos te llevan a comer una pizza”, “alguien que sale a divertirse toda la noche”, “jugando contigo”, “tu cerebro te dice cómo tienes que sentirte”, “puedes cambiar tu cara”, “puedes escuchar un poco de música, jugar a los videojuegos, o salir a dar una vuelta en bici”

2 = el/la niño/a puede mencionar más de una situación asociada con el cambio de sentimientos, o hablar sobre cambiar externamente sin una estrategia de “auto-acción” que le haga cambiar un sentimiento particular que esté sintiendo. La referencia a cambiar la expresión facial debe generalizarse a más de una sola expresión. La respuesta del niño es para evitar o negar la emoción (por ejemplo, “simplemente olvídale”, “si mi amigo no quisiera quedarse a jugar conmigo, o me explicase por qué se tenía que ir, dejaría de estar enfadado”, “simplemente cambiaría mis sentimientos, dejando de llorar, dejando de estar enfadado, o dejando de estar triste”, “controlándote a ti mismo”, “tu cabeza le dice a tu cuerpo que pare el sentimiento que tienes”)

3 = el niño o la niña utiliza estrategias auto-reflexivas para cambiar sus sentimientos, lo que implica la capacidad para adoptar otra perspectiva o cambiar estados de ánimo no deseados. Las estrategias incluyen pensar o actuar de tal manera que cambie el estado de ánimo de uno (por ejemplo, “pensando en alguien que te haga feliz, o, si estás asustado, acercarte o abrazar a tu mascota o a alguien que quieres”, “si estoy triste y hago algo y me gusta, eso me ayuda a cambiar mis sentimientos”, “pensar sobre otra cosa, o distraerme con algo”).

Antecedentes empíricos del uso de la Entrevista KAI-R

Se ha comprobado que la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) ha sido utilizada en diferentes estudios los que se puntualizarán a continuación.

Méndez y Aguilera (2013) realizaron un estudio de competencias emocionales en dos instituciones de nivel medio superior para identificar,

comparar y proponer estrategias que impulsen el desarrollo de éstas competencias de primordial importancia para el éxito de las actividades de aprendizaje y ante la vida. Esta investigación fue de diseño pre test y post test, utilizando como instrumento de evaluación la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) con la adaptación española de Pérez, Suarez, Peña y Repetto (2004) tanto en el pre test como en el pos test. La muestra fue de ocho estudiantes; cuatro jóvenes del sexo femenino y cuatro jóvenes del sexo masculino en dos instituciones del Nivel Medio Superior; la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo y el Plantel "Texcoco" de la Escuela preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México. Los resultados que se observaron fue que la mayoría de los estudiantes se les complicaba definir situaciones donde habían experimentado orgullo, culpabilidad, celos y nervios. También concluyen, con base a su investigación, que es más sencillo reconocer los sentimientos propios que en otras personas.

Por otro lado, un estudio realizado por Bonhert, Crnic y Lim (2003) con 87 niños de entre 7 y 10 años, cuyo objetivo fue conocer la relación de la competencia emocional con el comportamiento agresivo de niños en edad escolar. Para evaluar la comprensión emocional, se utilizó la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R). En los resultados de este estudio se observó que las niñas mostraron mayor vocabulario emocional que los niños. También hallaron una tendencia a proporcionar algo distinto a una emoción, pues al preguntar acerca de los sentimientos, se encontraban con estados de "hambre" o de apatía al percibir "no sé" en sus respuestas. Con base a su estudio, afirman que la relación entre las emociones y el género fue significativa.

Otro estudio preliminar comparativo realizado por Southam-Gerow y Kendall (2000) pretendió analizar la comprensión emocional en jóvenes referidos con un tratamiento de desórdenes de ansiedad, en el cual utilizaron la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) para determinar si existen diferencias significativas en la comprensión emocional entre los jóvenes que están en tratamiento de ansiedad, comparado con los que no están en un tratamiento. Dicha aplicación se hizo en 17

jóvenes que estaban en tratamiento de ansiedad y 21 que no estaban en algún tratamiento.

La investigación realizada por Pope, Butler y Qualter (2012) relacionaba la comprensión emocional con las asociaciones de color-emoción en niños de 7 y 8 años. Para evaluar la variable de comprensión emocional utilizaron la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) y determinaron que hubo diferencias significativas en los resultados en cuanto a género, ya que las niñas proporcionaban respuestas emotivamente positivas, pues según este estudio, son de mayor calidad las respuestas al describirlas según sea emoción básica o compleja.

JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las emociones son un aspecto importante para el desarrollo de cualquier ser humano. A lo largo de la vida, estas se experimentan ante alguna situación o acontecimiento que las generan. Cartín, (2009) asegura que las emociones son experiencias complejas y que para expresarlas se utilizan una gran variedad de términos, así como gestos y actitudes.

En este sentido, las emociones son una parte esencial en la existencia de cualquier persona, profundamente ligada a las conductas y pensamientos que se presentan. Por tanto, el conocimiento de las propias emociones y las de los demás, así como el manejo racional de las mismas, puede ser un elemento esencial que contribuye a mejorar notablemente la adaptación social, que en otros términos, se puede denominar como Inteligencia Emocional (IE).

El término IE, aparece por primera vez en 1990 propuesto por los autores Mayer y Salovey, que enfatizan la importancia de las habilidades emocionales en el desarrollo de una persona. Argumentan que la IE consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. A su vez, proponen que la IE es un constructo que engloba cuatro habilidades emocionales importantes: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

Básicamente, la habilidad de comprender las emociones se refiere a la capacidad de comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional. Bisquerra (2014) afirma que las señales emocionales en las relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación. La Comprensión Emocional (CE) también incluye la capacidad de nombrar emociones así como reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones, para poder entonces razonarlas y a su vez, interpretarlas. En este sentido, la CE, de acuerdo a Bisquerra (2014) es la habilidad para comprender sentimientos complejos; y lo ejemplifica al decir que existe relación entre el amor y odio simultáneo hacia una persona querida (pareja, hijos) durante un conflicto. Así

mismo, la CE, es la habilidad para reconocer las transiciones entre emociones; por ejemplo de frustración a ira, de amor a odio.

En este sentido, Sánchez, Rodríguez y Padilla (2007) aseguran que de las habilidades de la IE, la CE es la más cognitiva, argumentándolo con tres aspectos importantes:

1. La comprensión emocional relaciona el pensamiento con las emociones.
2. Hace factible que el individuo comprenda las causas de sus emociones y de otras personas.
3. Relaciona varias emociones que pueden resultar de mezclas de emociones.

Ahora bien, partiendo de los estudios que hay sobre CE, Saarni (1999, en León & Sierra, 2008) asegura que tener una comprensión explícita acerca de las emociones es de gran importancia, ya que permite controlar de forma más efectiva las acciones y sentimientos en pro de obtener los resultados deseados en las relaciones sociales. Masters y Carson (1984), Meerum y Olthof (1989) y Schwartz y Trabasso (1984) (en León & Sierra, 2008) aseguran que los estudios en CE, se han enfocado principalmente sobre los determinantes de las emociones. La influencia que ejerce el momento de desarrollo para la comprensión de las emociones, diferentes estudios han comprobado que la emoción también ejerce un efecto directo (Lewis, 1989; Master y Carlson, 1984; Rusell, 1989; Saarni y Harris, 1989; Smiley & Hutterlocher, 1989; Thompson, 1989; en León & Sierra, 2008). Es por ello, que profundizar en el estudio de la CE es de suma importancia para complementar los avances teóricos de las emociones.

Por otro lado, Vera (2009) asegura que el desarrollo emocional en los niños es un elemento muy importante para su posterior desenvolvimiento en la sociedad a lo largo de todas las etapas de su vida. Harris y Saarni, (1989, en León & Sierra, 2008) aseguran que entre los cuatro y los seis años inician una serie de cambios cognitivos y conductuales relacionados con la comprensión de las emociones. En este sentido, la expresión de las propias emociones así como la comprensión de los estados emocionales de los demás resulta fundamental para descifrar el complejo contexto social en el que se desenvuelve el niño. La mayoría de los

estudios sobre emociones se han centrado en la comprensión de las emociones primarias por parte del niño tales como: felicidad, tristeza, enfado, sorpresa, etc. (Borke, 1971; Harris, 1992, en León & Sierra, 2008).

Uno de los instrumentos que evalúa comprensión emocional en niños es la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) de (Kusche, Greenberg y Beilke, 1988) con adaptación española de Pérez, Suárez, Peña y Repetto (2004). Fue diseñada para determinar la comprensión emocional de niños y niñas con relación a una serie de estados y situaciones afectivas de sus experiencias y percepciones. Sin embargo, este instrumento no tiene una forma de interpretación avalada en México, por lo cual, el presente estudio le ha dado una forma de interpretación de los resultados con la implementación de tablas de baremos.

El propósito del presente estudio fue elaborar los baremos mexicanos de la entrevista KAI-R en una población de niños para así tener una forma de interpretación de la entrevista y determinar su nivel de comprensión emocional.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es la interpretación del nivel de comprensión emocional que presentan niños de 8 a 12 años de edad en la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) (Kusche, Greenberg & Beilke, 1988) con adaptación española de Pérez, Suárez, Peña y Repetto (2004)?

Para poder contestar la pregunta de investigación se proponen los siguientes objetivos:

OBJETIVO GENERAL

Elaboración de los baremos mexicanos de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) de (Kusche, Greenberg y Beilke, 1988).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Elaboración de tablas de percentiles de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R).
- Elaboración de escalas de interpretación de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R).

CAPÍTULO 3. MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaron en el estudio 324 niños, 172 hombres (51.8%) y 152 mujeres (45.8%). El rango de edad fue de 8 a 12 años (\bar{x} =10.13 D.S.=1.142). La distribución de los participantes por grado se muestra en la tabla 1. Todos los participantes pertenecen a la población de Tilcuautla, Hidalgo participando de forma voluntaria.

Tabla 1. Distribución de los participantes por grado escolar.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Grado				
CUARTO				
	115	34.6	35.5	35.5
QUINTO	101	30.4	31.2	66.7
SEXTO	108	32.5	33.3	100.0
Total	324	97.6	100.0	
		100.0%		

OBTENCIÓN DE LA MUESTRA

Fueron seleccionados con base en un muestreo no probabilístico de sujetos tipo (García, 2009). La selección de la muestra fue retomada de grupos ya formados de dos escuelas primarias públicas del estado de Hidalgo. Los criterios considerados de selección fueron los siguientes:

- a) Que fueran niños y niñas de entre 8 y 12 años de edad;
- b) Que cursaran los grados 4º, 5º y 6º de educación primaria y
- c) Que pertenecieran a escuelas públicas de nivel socioeconómico bajo.

INSTRUMENTO (ver anexo)

El instrumento utilizado en la presente investigación es la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) de (Kusche, Greenberg y Beilke, 1988) con adaptación española de Pérez, Suárez, Peña y Repetto (2004). Fue diseñada para determinar la comprensión emocional de niños y niñas con relación a una serie de estados y situaciones afectivas de sus experiencias y percepciones. Las preguntas que componen dicha prueba se encuentran en forma de entrevista de estructura cerrada y se evalúa básicamente la comprensión emocional, con relación a una serie de estados y situaciones afectivas en donde se producen sentimientos. Sánchez, Retana y Carrasco (2008) afirman que ha sido empleada con niños y niñas de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años aproximadamente, así como con niños y niñas con necesidades educativas especiales, incluyendo dificultades de aprendizaje y problemas de conducta (Greenberg, Cook y Quamma, 1995).

VARIABLE: Compresión emocional

Definición conceptual

Es la habilidad para resolver los problemas e identificar qué emociones son semejantes. Para comprender los sentimientos de los demás se debe empezar por aprender a comprender los propios, así como las necesidades y deseos, qué cosas, personas o situaciones causan determinados sentimientos, qué pensamientos generan tales emociones, cómo afectan y qué consecuencias y reacciones nos provocan. Si se reconoce y se identifican los propios sentimientos, más facilidades habrá para conectar con los del prójimo. (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004)

Definición operacional

A través de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) de (Kusche, Greenberg y Beilke, 1988) con adaptación española de Pérez, Suárez, Peña y

Repetto (2004) se obtendrá el puntaje obtenido de la comprensión emocional en cada uno de los cinco dominios. Con el dominio 1 se obtienen 23 puntos. Con los dominios 2 y 4 se obtienen 18 puntos en cada uno. Con los dominios 3 y 5 se obtienen 15 puntos de cada uno. Y con el puntaje total se obtienen 89 puntos.

DISEÑO

Diseño no experimental, transversal, descriptivo (García, 2009).

PROCEDIMIENTO

Para seleccionar a la población muestra se inició con la consulta de listas de escuelas del municipio de San Agustín Tlaxiaca proporcionadas por autoridades de la Dirección de Educación Básica de la SEP Hidalgo. Una vez elegidas las escuelas por criterio de cercanía a los aplicadores, se realizó un oficio para presentarlo a los directores de cada escuela. Se solicitaron las listas de los grupos para asignar a los niños a los aplicadores. La aplicación fue de manera individual con una duración aproximada de 30 minutos en un espacio de 3 x 3 m² destinado para biblioteca. La puntuación de cada una de las entrevistas se llevó a cabo por dos aplicadores con el propósito de tener confiabilidad entre observadores y de acuerdo a lo especificado por los autores. Al término de todas las entrevistas aplicadas, se procedió a realizar una base de datos en el paquete estadístico SPSS 17.0.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

4.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO GENERAL

Una vez llevada a cabo la aplicación, se procedió a calificar la entrevista de acuerdo a los criterios especificados por los autores, para posteriormente ingresar los datos en el programa estadístico SPSS V. 17.0 y obtener los percentiles de la muestra mexicana, utilizándose de esta manera un análisis cuantitativo de la información.

En primera instancia se realizó un análisis de la Confiabilidad por dominios. El análisis de confiabilidad de la entrevista arrojó un coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach ($\alpha=0.776$).

En la aplicación del instrumento se detectaron los niveles de comprensión emocional por sexo y por grado de acuerdo a cada uno de los cinco dominios y en la puntuación total. Con los datos de las puntuaciones se realizó un análisis de las diferencias entre sexos y entre grados.

Para la obtención de los percentiles se procedió de la siguiente manera: con base a la puntuación directa obtenida de los 324 participantes en cada uno de los dominios y de la puntuación total, se obtuvieron las frecuencias absolutas por dominio en cada sexo y por grados. De la tabla de frecuencias se eligieron las frecuencias acumuladas para determinar los intervalos de los percentiles y la frecuencia absoluta correspondiente. Una vez colocados todos los intervalos con sus frecuencias absolutas, se realizó el análisis percentil para obtener el lugar que ocupan las frecuencias absolutas en cada uno de los intervalos.

Para la obtención de las puntuaciones directas se analizó cualitativamente cada una de las preguntas de la entrevista para determinar que dominio contemplaba. Una vez distribuido las preguntas en los cinco dominios se procedió a sumar el puntaje de cada pregunta para obtener la puntuación total por dominio. Las puntuaciones totales de cada dominio se sumaron y se obtuvo la puntuación total de la entrevista. La tabla 2 muestra la puntuación total por dominio y la puntuación total de la entrevista así como la distribución de las preguntas en los dominios.

Tabla 2. Puntuaciones totales por dominio y puntaje máximo de la Entrevista KAI-R.

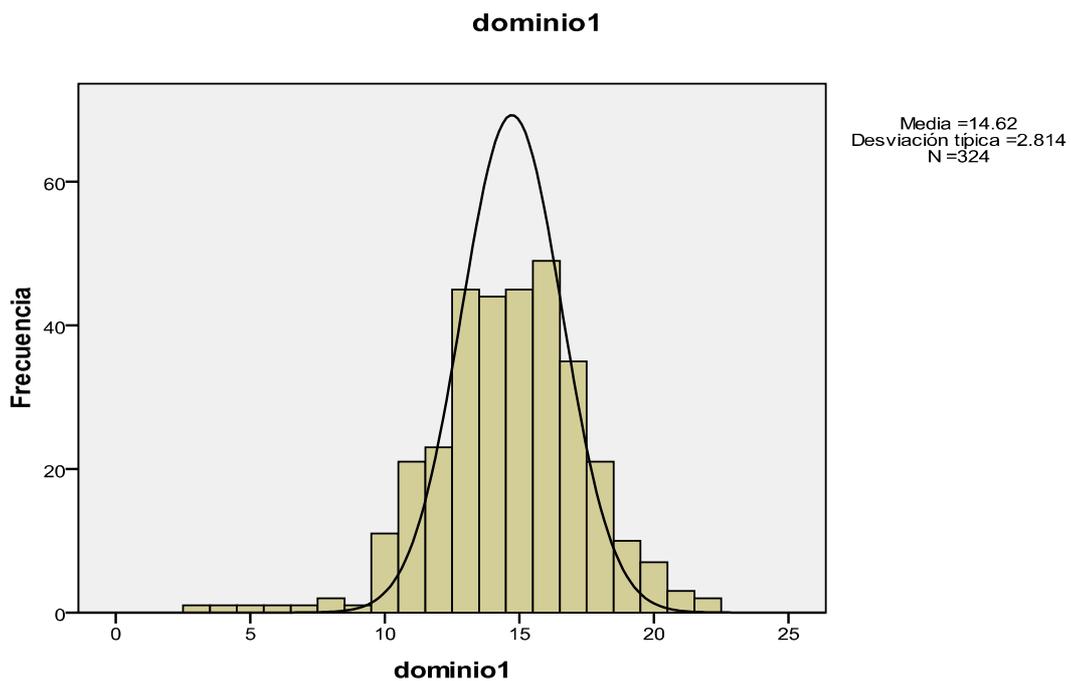
Dominio	Preguntas	Total de puntaje por dominio	
			Total
1. Capacidad de los alumnos para hablar sobre sus propias experiencias emocionales	Definiciones de sentimientos (2)	10	23pts.
	Preguntas Generales sobre sentimientos (3)	3	
	Propias experiencias emocionales (4)	10	
2. Exploración de señales/indicios usados por los alumnos para reconocer emociones	Señales para reconocer emociones (5)	18	18pts.
3. Consciencia de la simultaneidad de las emociones	Comprensión de sentimientos simultáneos (6)	15	15pts.
4. Manifestación de reglas para las emociones	Ocultación de sentimiento (7)	18	18pts.
5. Cómo las emociones pueden cambiar	Cambio de sentimientos: cognitivos (8)	9	15pts.
	Cambios de sentimientos: percepciones (9)	6	
Puntaje máximo de la entrevista KAI-R			89pts.

Con base a las puntuaciones mostradas en la tabla 2, se realizaron los análisis de la distribución de puntuaciones de los 324 participantes por dominio y puntuación total y las diferencias entre sexos y entre grupos para determinar las tablas de baremos. En las siguientes secciones se describen dichos análisis.

4.2 ANÁLISIS DE LAS DISTRIBUCIONES

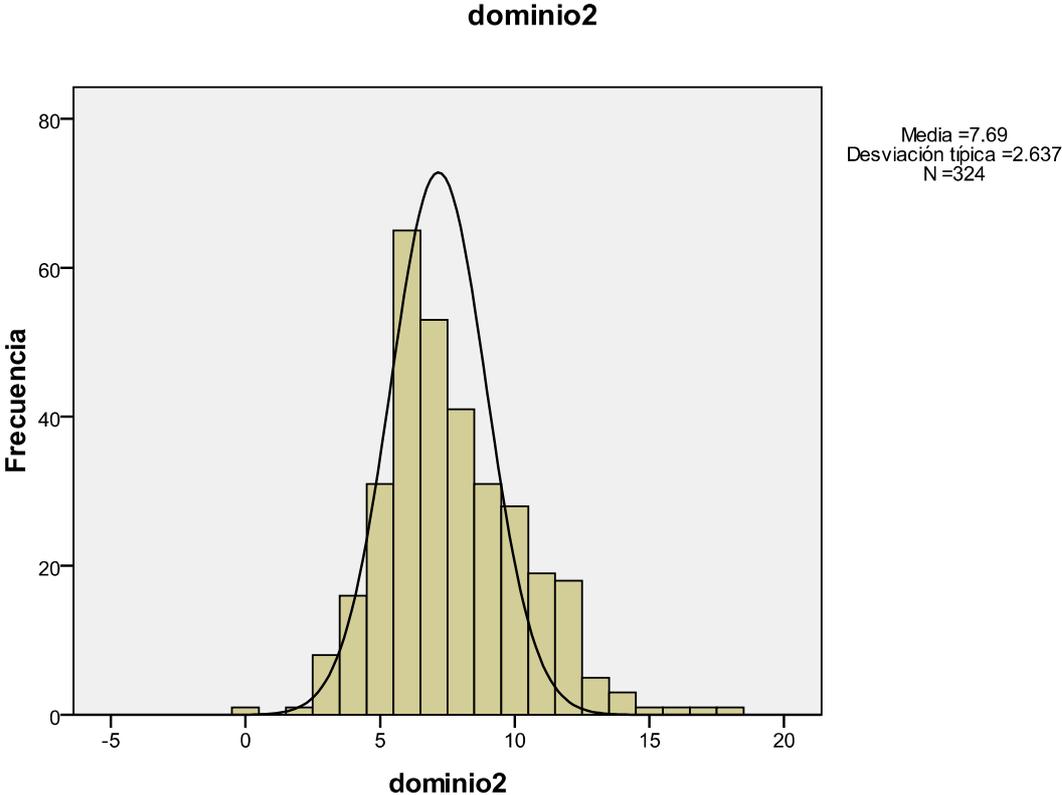
De acuerdo a las puntuaciones directas obtenidas por los participantes, las siguientes figuras muestran como se distribuyó la puntuación del instrumento. La figura 1 muestra la distribución correspondiente al dominio 1 entre los 324 participantes. De 23 puntos posibles, la media de calificación fue de 14.62 y la moda de 16 puntos, con una desviación estándar de 2.814, el rango de calificación fue de 19, con un valor mínimo de 3 y un máximo de 22 puntos. Las calificaciones más frecuentes estuvieron entre 10 y 19 puntos, representando el 93.8 % (304 niños) de la población participante.

Figura 1. Distribución del puntaje en el dominio 1 de la entrevista KAI-R entre los 324 participantes.



La figura 2 muestra la distribución correspondiente al dominio 2 entre los 324 participantes. De 18 puntos posibles, la media de calificación fue de 7.69 y la moda de 6 puntos, con una desviación estándar de 2.637, el rango de calificación fue de 18, con un valor mínimo de 0 y un máximo de 18 puntos. Las calificaciones más frecuentes estuvieron entre 3 y 14 puntos, representando el 98.1% (318 niños) de la población participante.

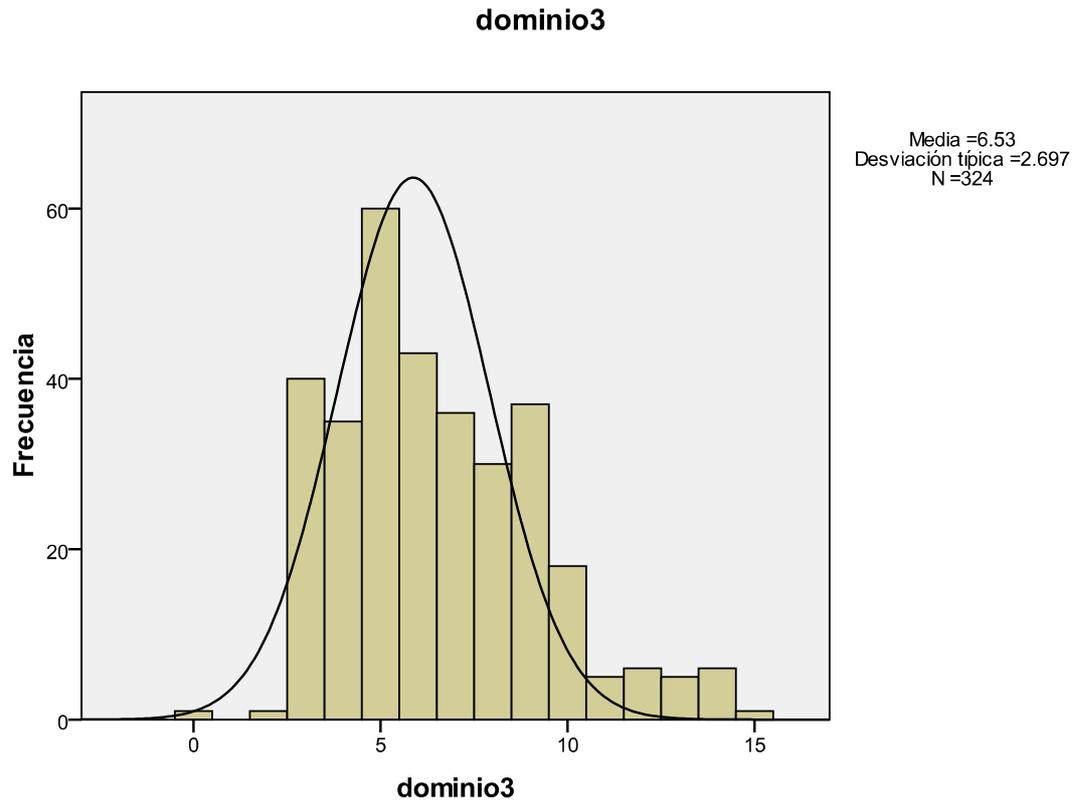
Figura 2. Distribución del puntaje en el dominio 2 de la entrevista KAI-R entre los 324 participantes.



La figura 3 muestra la distribución correspondiente al dominio 3 entre los 324 participantes. De 15 puntos posibles, la media de calificación fue de 6.53 y la moda de 5 puntos, con una desviación estándar de 2.697, el rango de calificación fue de 15, con un valor mínimo de 0 y un máximo de 15 puntos. Las calificaciones

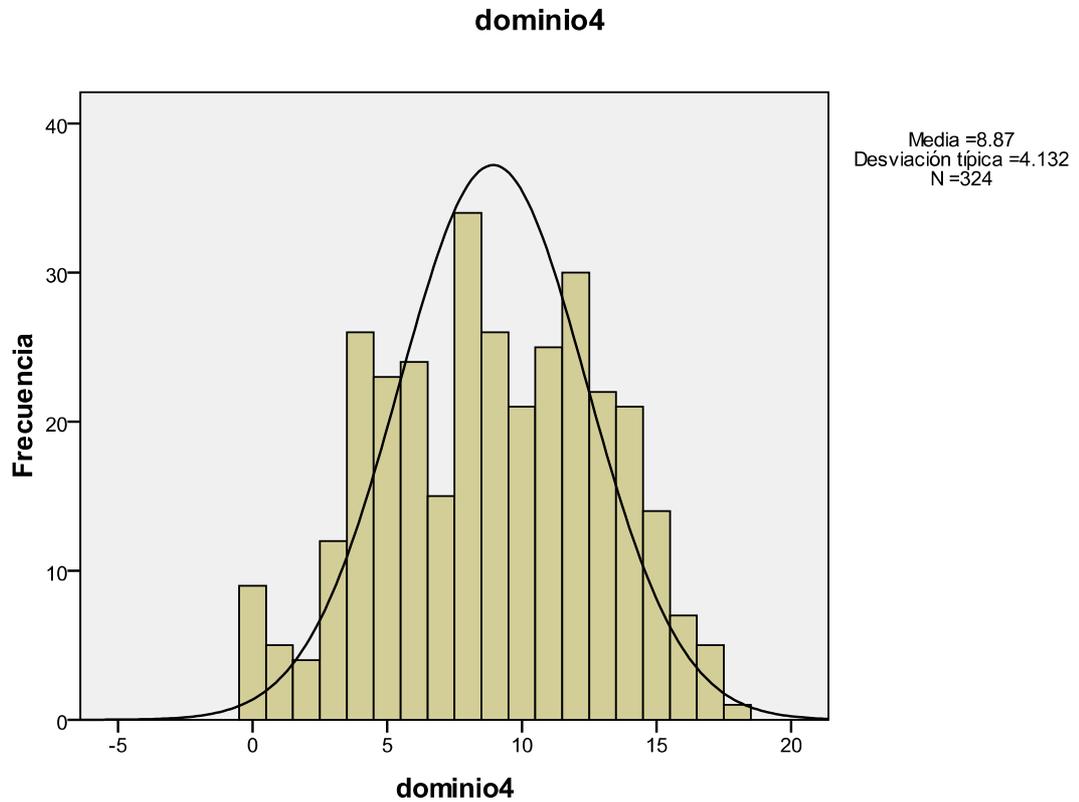
más frecuentes estuvieron entre 3 y 14 puntos, representando el 99.0 % (321 niños) de la población participante.

Figura 1. Distribución del puntaje en el dominio 3 de la entrevista KAI-R entre los 324 participantes.



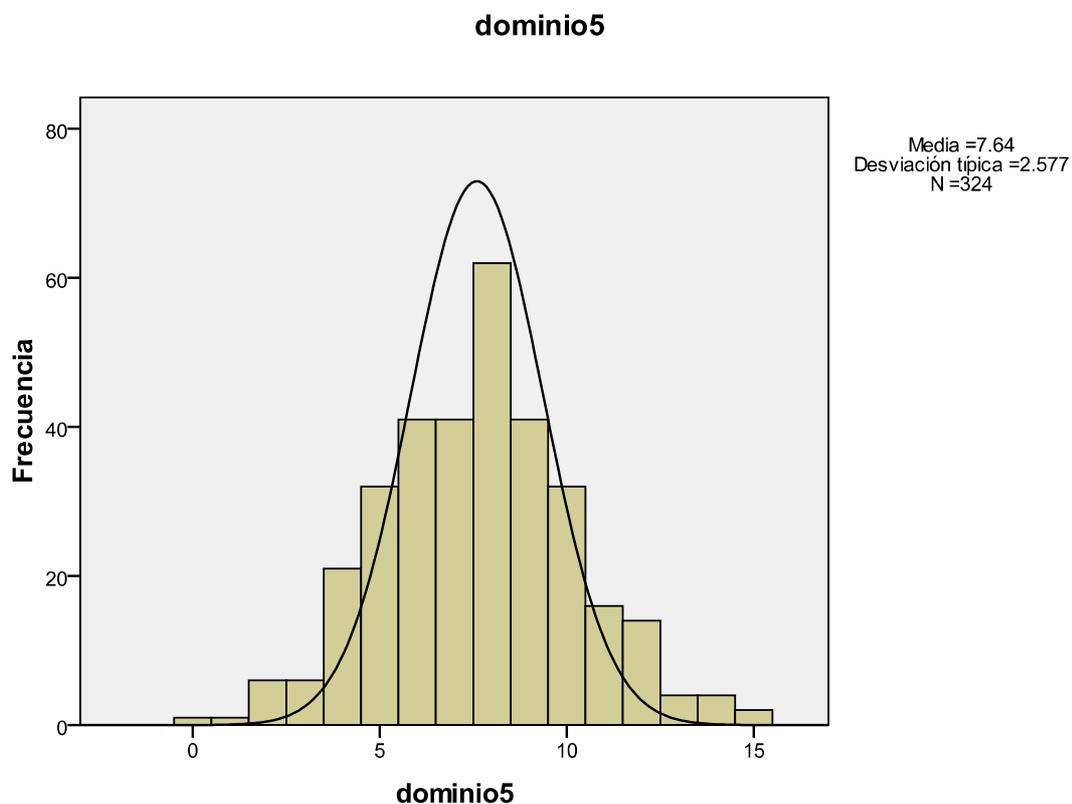
La figura 4 muestra la distribución correspondiente al dominio 4 entre los 324 participantes. De 18 puntos posibles, la media de calificación fue de 8.87 y la moda de 8 puntos, con una desviación estándar de 4.132, el rango de calificación fue de 18, con un valor mínimo de 0 y un máximo de 18 puntos. Las calificaciones más frecuentes estuvieron entre 0 y 17 puntos, representando el 99.6 % (323 niños) de la población participante.

Figura 2. Distribución del puntaje en el dominio 4 de la entrevista KAI-R entre los 324 participantes.



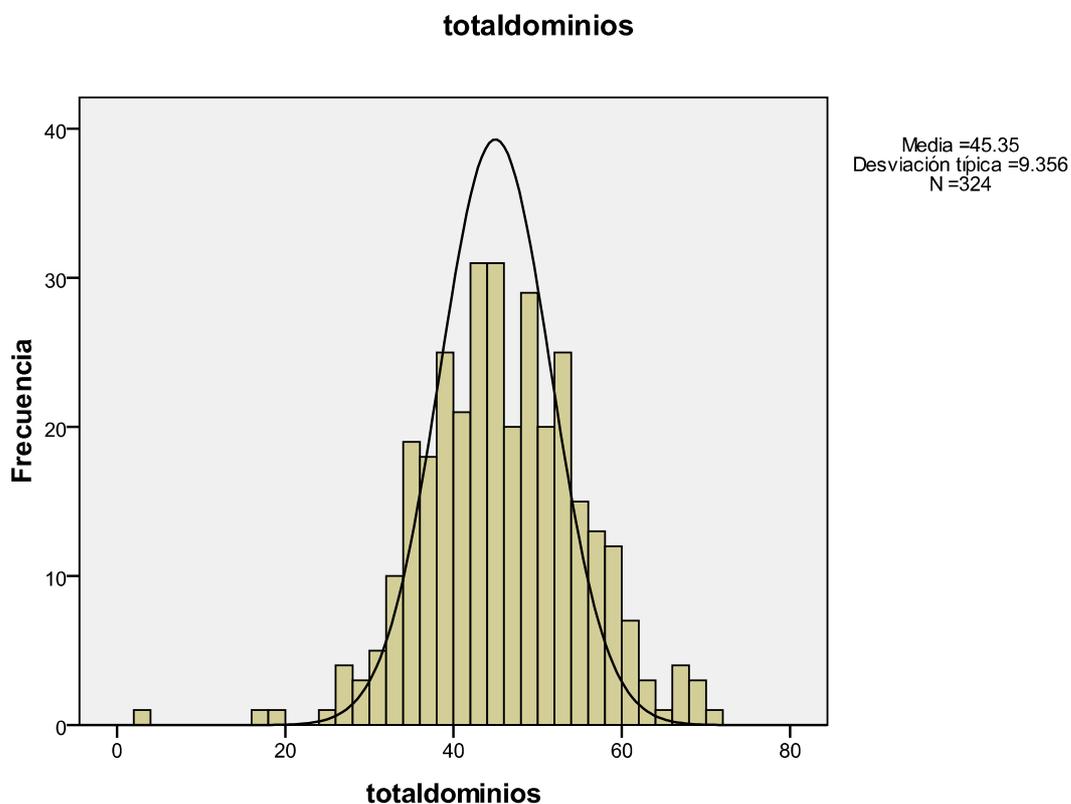
La figura 5 muestra la distribución correspondiente al dominio 5 entre los 324 participantes. De 15 puntos posibles, la media de calificación fue de 7.64 y la moda de 8 puntos, con una desviación estándar de 2.577, el rango de calificación fue de 15, con un valor mínimo de 2 y un máximo de 15 puntos. Las calificaciones más frecuentes estuvieron entre 2 y 15 puntos, representando el 99.3 % (322 niños) de la población participante.

Figura 3. Distribución del puntaje en el dominio 5 de la entrevista KAI-R entre los 324 participantes.



La figura 6 muestra la distribución correspondiente a la puntuación total entre los 324 participantes. De 89 puntos posibles, la media de calificación fue de 45.35 y la moda de 43 puntos, con una desviación estándar de 9.356, el rango de calificación fue de 67, con un valor mínimo de 3 y un máximo de 70 puntos. Las calificaciones más frecuentes estuvieron entre 27 y 69 puntos, representando el 97.5 % (316 niños) de la población participante.

Figura 4. Distribución de la puntuación total de la entrevista KAI-R entre los 324 participantes.



4.3 TABLAS DE BAREMOS

Una vez realizado el análisis de las diferencias entre sexos y entre grados, se encontraron los siguientes datos:

En el caso de la variable sexo no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en los dominios 1, 3, 5 y puntuación total ($p > .05$). En los dominios 2 y 4 si se encontraron diferencias estadísticas ($p = .000$ y $p = .018$ respectivamente). De acuerdo a estas diferencias se procedió a elaborar las tablas de baremos de los dominios 2 y 4 por sexo (Véanse tablas 4, 5, 7 y 8), es decir, una tabla para cada sexo por dominio. Como se puede observar en las tablas 4 y 5, se muestran los datos del dominio 2 en el sexo masculino y sexo femenino respectivamente. Se presenta la media y desviación estándar y se observa que la

media del sexo masculino es de 7.19 y en el sexo femenino es de 8.29, existiendo una diferencia significativa con una tendencia mayor en el sexo femenino. En las tablas 7 y 8, se presentan los datos del dominio 4 en el sexo masculino y sexo femenino respectivamente en donde también se presenta la media y desviación estándar y se encuentra que la media del sexo masculino es de 9.33 por encima de la media del sexo femenino que es de 8.26

Tabla 4. Baremos Mexicanos de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) por sexo masculino, dominio 2

Dominio 2	
Sexo masculino	
Centiles	Puntuación directa
1	1
5	4
12	5
24	6
47	7
63	8
73	8
81	11
90	12
94	12
97	13
98	14
99	17 y 18
<i>N</i>	172
<i>Media</i>	7.19
<i>Desviación típica</i>	2.62

Tabla 5. Baremos Mexicanos de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) por sexo femenino, dominio 2

Dominio 2 Sexo Femenino	
Centiles	Puntuación directa
1	3
4	4
10	5
28	7
44	7
59	8
71	10
79	11
88	12
95	12
97	13
99	16 y 17
N	152
Media	8.26
Desviación típica	2.54

Tabla 7. Baremos Mexicanos de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) por sexo masculino, dominio 4

Dominio 4 Sexo Masculino	
Centiles	Puntuación directa
3	1
5	1
6	2
10	3
13	4
20	6
26	7
30	8
39	8
48	9
58	10
67	11
76	13
83	14
89	15
95	15
99	16 y 17
N	172
Media	9.33
Desviación típica	4.09

Tabla 8. Baremos Mexicanos de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) por sexo femenino, dominio 4

Dominio 4 Sexo Femenino	
Centiles	Puntuación directa
1	3
4	4
10	5
28	7
44	8
59	9
71	10
79	11
88	12
95	12
97	13
99	16 y 17
N	152
Media	8.26
Desviación típica	2.54

En cuanto a los dominios 1, 3, 5 y puntuación total se elaboraron tablas incluyendo el sexo masculino y el sexo femenino para los dominios 1, 3, 5 (véanse tablas 3, 6 y 9) y una tabla incluyendo el sexo masculino y el sexo femenino para la puntuación total (véase tabla 10).

Tabla 3. Baremos Mexicanos de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) por sexo masculino y femenino, dominio 1

Dominio 1 Sexo masculino y femenino	
Centiles	Puntuación directa
1	5
2	8
6	10
12	11
19	12
33	13
47	15
61	16
76	17
87	18
93	18
96	19
98	20
99	21
N	324
Media	14.62
Desviación típica	2.81

Tabla 6. Baremos Mexicanos de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) por sexo masculino y femenino, dominio 3

Dominio 3 Hombres y mujeres	
Centiles	Puntuación directa
1	3
13	3
24	5
42	6
56	7
67	8
76	9
87	10
93	11
94	11
96	12
98	14
99	14
N	324
Media	6.53
Desviación típica	2.69

Tabla 9. Baremos Mexicanos de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) por sexo masculino y femenino, dominio 5

Dominio 5 Sexo Masculino y Femenino	
Centiles	Puntuación directa
1	2
2	2
4	3
11	5
21	6
33	6
46	7
65	8
78	10
88	11
93	12
97	13
98	13
99	14
N	324
Media	7.64
Desviación típica	2.57

Tabla 10. Baremos Mexicanos de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) por sexo masculino y femenino, puntuación total por dominios

Puntuación Total Sexo Masculino y Femenino	
Centiles	Puntuación directa
1	25
2	27
3	29
4	30
5	31
6	32
8	33
10	34
14	35
16	37
19	37
22	38
27	39
31	40
34	42
37	43
43	43
49	45
53	46
57	46
59	48
64	49
68	50
70	50
74	51
77	52
82	54
85	55
86	55
89	57
90	57
92	59
94	59
95	61
96	61
97	63
98	66
99	69
N	324
Media	45.4
Desviación típica	9.09

Por otro lado, en la variable grado escolar, se encontraron diferencias significativas entre los tres grados en los dominios 1, 2 y 5 ($p=.000$, $p=.023$ y $p=.002$ respectivamente). No se obtuvieron deferencias estadísticamente

significativas en los dominios 3, 4 y puntuación total ($p > .05$). De acuerdo a estas diferencias se procedió a elaborar las tablas de baremos del dominio 1 (véanse tablas 11, 12 y 13), del dominio 2 (tablas 14, 15 y 16) y del dominio 5 (tablas 19, 20 y 21) por grado escolar, es decir, una tabla para cada grado por dominio.

Tabla 11. Baremos Mexicanos de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) para el 4º grado escolar del dominio 1

Dominio 1 Cuarto grado	
Centiles	Puntuación directa
1	4
2	5
3	6
5	8
6	9
11	10
21	11
27	12
41	13
53	14
70	16
83	17
88	18
93	19
97	19
<i>N</i>	115
<i>Media</i>	13.97
<i>Desviación típica</i>	3.095

Tabla 12. Baremos Mexicanos de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) para el 5º grado escolar del dominio 1

Dominio 1 Quinto grado	
Centiles	Puntuación directa
1	1
3	10
10	11
18	12
30	14
44	15
56	15
73	16
85	18
94	19
95	20
98	21
99	22
<i>N</i>	<i>101</i>
<i>Media</i>	<i>14.88</i>
<i>Desviación típica</i>	<i>2.75</i>

Tabla 13. Baremos Mexicanos de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) para el 6º grado escolar del dominio 1

Dominio 1 Sexto grado	
Centiles	Puntuación directa
3	10
6	11
13	12
29	14
43	14
56	16
71	16
87	18
93	19
96	20
97	21
99	22
<i>N</i>	<i>108</i>
<i>Media</i>	<i>15.07</i>
<i>Desviación típica</i>	<i>2.42</i>

Tabla 14. Baremos Mexicanos de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) para el 4º grado escolar del dominio 2

Dominio 2 Cuarto grado	
Centiles	Puntuación directa
1	2
5	3
12	4
27	5
45	6
58	7
70	8
79	10
89	11
91	11
95	13
98	14
99	15
<i>N</i>	115
<i>Media</i>	7.30
<i>Desviación típica</i>	2.67

Tabla 15. Baremos Mexicanos de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) para el 5º grado escolar del dominio 2

Dominio 2 Quinto grado	
Centiles	Puntuación directa
2	1
4	2
5	3
12	4
22	5
36	7
48	7
68	8
79	9
85	11
90	12
95	13
97	14
99	15
<i>N</i>	101
<i>Media</i>	7.56
<i>Desviación típica</i>	2.81

Tabla 16. Baremos Mexicanos de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) para el 6º grado escolar del dominio 2

Dominio 2 Sexto grado	
Centiles	Puntuación directa
2	3
4	4
10	5
30	6
51	7
62	8
75	10
86	11
92	12
95	13
97	15
98	17
99	18
<i>N</i>	108
<i>Media</i>	8.06
<i>Desviación típica</i>	2.64

Tabla 19. Baremos Mexicanos de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) para el 4º grado escolar del dominio 5

Dominio 5 Cuarto grado	
Centiles	Puntuación directa
1	2
4	4
10	5
20	5
28	6
35	8
58	8
73	10
89	11
96	12
99	14
<i>N</i>	115
<i>Media</i>	7.9
<i>Desviación típica</i>	2.36

Tabla 20. Baremos Mexicanos de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) para el 5º grado escolar del dominio 5

Dominio 5 Quinto grado	
Centiles	Puntuación directa
1	.02
2	1
4	2
5	3
12	4
22	5
36	7
48	7
68	8
79	9
85	11
90	12
95	13
97	14
99	15
<i>N</i>	<i>101</i>
<i>Media</i>	<i>7.56</i>
<i>Desviación típica</i>	<i>2.81</i>

Tabla 21. Baremos Mexicanos de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) para el 6º grado escolar del dominio 5

Dominio 5 Sexto grado	
Centiles	Puntuación directa
3	2
5	3
11	4
20	5
37	6
56	8
69	8
81	9
89	11
92	12
96	13
98	14
99	15
<i>N</i>	<i>108</i>
<i>Media</i>	<i>7.44</i>
<i>Desviación típica</i>	<i>2.56</i>

En los dominios 3, 4 y puntuación total se elaboraron tres tablas, en las que se incluyen los tres grados escolares en los dominios 3, 4 y puntuación total respectivamente (véanse tablas 17, 18 y 22).

Tabla 17. Baremos Mexicanos de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) para los grados 4º, 5º y 6º del dominio 3

Dominio 3	
Cuarto, Quinto y Sexto grados	
Centiles	Puntuación directa
1	3
13	3
24	5
42	5
56	7
67	8
76	9
87	9
93	11
94	11
96	12
98	14
99	14
<i>N</i>	324
<i>Media</i>	6.53
<i>Desviación típica</i>	2.69

Tabla 18. Baremos Mexicanos de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) 4to, 5to y 6to grado escolar, dominio 4

Dominio 4	
Cuarto, Quinto y Sexto grados	
Centiles	Puntuación directa
3	1
4	1
6	3
9	3
17	4
24	5
32	7
36	7
47	9
55	10
61	10
69	11
78	12
85	13
92	15
96	16
98	16
99	17
<i>N</i>	324
<i>Media</i>	8.87
<i>Desviación típica</i>	4.13

Tabla 22. Baremos Mexicanos de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) para los grados 4º, 5º y 6º de la puntuación total

Puntuación Total Cuarto, Quinto y Sexto grado	
Centiles	Puntuación directa
1	25
2	27
3	29
4	30
5	31
6	32
8	33
10	34
14	35
16	37
19	37
22	38
27	39
31	40
34	42
37	43
43	43
49	45
53	46
57	46
59	48
64	49
68	50
70	50
74	51
77	52
82	54
85	55
86	55
89	57
90	57
92	59
94	59
95	61
96	61
97	63
98	66
99	69
<i>N</i>	324
<i>Media</i>	45.43
<i>Desviación típica</i>	9.09

Con base a las tablas de baremos obtenidos se elaboraron unas tablas o escalas de interpretación en las cuales se establecen tres tipos de niveles de comprensión emocional: Bajo, medio y alto. Las escalas hacen referencia tanto a los dos sexos como a los tres grados escolares. Por ejemplo, respecto al sexo, si un niño obtiene una puntuación directa de 7 puntos en el dominio 2, este tendrá un nivel de comprensión emocional medio debido a que la escala está entre 7 a 8 puntos. En cambio si una niña en el mismo dominio obtiene una puntuación de 10 puntos también se ubicará en el nivel medio debido a que en el sexo femenino la puntuación es de 7 a 11 puntos. Las tablas de interpretación respecto al sexo en los dominios 1, 3 y 5 se presentan en las tablas 23, 26 y 29 respectivamente. En cuanto al dominio 2, las tablas 24 y 25 muestran la interpretación de los dos sexos, y el dominio 4 es presentado en las tablas 27 y 28 para el sexo masculino y femenino. En la tabla 30 se presenta la escala de interpretación de la puntuación total de ambos sexos.

Tabla 23. Escala de interpretación para los sexos masculino y femenino en el dominio 1

Dominio 1 Masculino y Femenino		
Puntuación	Porcentaje	Interpretación
5-12	25%	Bajo
13-16	50%	Medio
17-21	25%	Alto

Tabla 26. Escala de interpretación por sexo masculino y femenino en el dominio 3

Dominio 3 Masculino y Femenino		
Puntuación	Porcentaje	Interpretación
3-5	25%	Bajo
6-9	50%	Medio
10-14	25%	Alto

Tabla 29. Escala de interpretación por sexo masculino y femenino en el dominio 5

Dominio 5 Masculino y Femenino		
Puntuación	Porcentaje	Interpretación
2-6	25%	Bajo
7-10	50%	Medio
11-14	25%	Alto

Tabla 24. Escala de interpretación del sexo masculino en el dominio 2

Dominio 2 Sexo Masculino		
Puntuación	Porcentaje	Interpretación
1-6	25%	Bajo
7-8	50%	Medio
11-18	25%	Alto

Tabla 25. Escala de interpretación del sexo femenino en el dominio 2

Dominio 2 Sexo Femenino		
Puntuación	Porcentaje	Interpretación
3-5	25%	Bajo
7-11	50%	Medio
12-17	25%	Alto

Tabla 27. Escala de interpretación del sexo masculino en el dominio 4

Dominio 4 Sexo Masculino		
Puntuación	Porcentaje	Interpretación
1-7	25%	Bajo
8-11	50%	Medio
13-17	25%	Alto

Tabla 28. Escala de interpretación del sexo femenino en el dominio 4

Dominio 4 Sexo Femenino		
Puntuación	Porcentaje	Interpretación
3-7	25%	Bajo
8-11	50%	Medio
12-17	25%	Alto

Tabla 30. Escala de interpretación total por sexo masculino y femenino

Total Dominios Masculino y Femenino		
Puntuación	Porcentaje	Interpretación
25-38	25%	Bajo
39-51	50%	Medio
52-69	25%	Alto

Por otro lado, en lo que se refiere al grado escolar, si un niño o niña de cuarto grado obtiene un resultado de 18 de puntuación directa en el dominio 1, se interpreta que su nivel de comprensión emocional es alto. Por lo tanto, dependiendo del grado escolar en que vaya el niño o niña y del dominio a interpretar se consultaría la escala de interpretación correspondiente. En las tablas 31, 32 y 33 se muestran las escalas de interpretación para el dominio 1 de cuarto, quinto y sexto grado respectivamente.

Tabla 31. Escala de interpretación para 4º grado escolar en el dominio 1

Dominio 1 Cuarto grado		
Puntuación	Porcentaje	Interpretación
4-11	25%	Bajo
12-16	50%	Medio
17-19	25%	Alto

Tabla 32. Escala de interpretación para 5º grado escolar en el dominio 1

Dominio 1 Quinto grado		
Puntuación	Porcentaje	Interpretación
1-12	25%	Bajo
14-16	50%	Medio
18-22	25%	Alto

Tabla 33. Escala de interpretación para 6º grado escolar en el dominio 1

Dominio 1 Sexto grado		
Puntuación	Porcentaje	Interpretación
10-12	25%	Bajo
14-16	50%	Medio
18-22	25%	Alto

En cuanto al dominio 2, las tablas 34, 35 y 36 representan la escala de evaluación de cuarto, quinto y sexto grado, respectivamente.

Tabla 34. Escala de interpretación para 4º grado escolar en el dominio 2

Dominio 2 Cuarto grado		
Puntuación	Porcentaje	Interpretación
2-4	25%	Bajo
5-8	50%	Medio
10-15	25%	Alto

Tabla 35. Escala de interpretación para 5º grado escolar en el dominio 2

Dominio 2 Quinto grado		
Puntuación	Porcentaje	Interpretación
1-5	25%	Bajo
7-8	50%	Medio
9-15	25%	Alto

Tabla 36. Escala de interpretación para 6º grado escolar en el dominio 2

Dominio 2 Sexto grado		
Puntuación	Porcentaje	Interpretación
3-5	25%	Bajo
6-10	50%	Medio
11-18	25%	Alto

La tabla 37 representa la escala de interpretación del dominio 3 en cuarto, quinto y sexto grado.

Tabla 37. Escala de interpretación para 4º, 5º y 6º grado escolar en el dominio 3

Dominio 3 Cuarto, Quinto y Sexto grados		
Puntuación	Porcentaje	Interpretación
3-5	25%	Bajo
5-8	50%	Medio
9-14	25%	Alto

La escala de interpretación del dominio 4 en cuanto a los resultados de cuarto, quinto y sexto grado se observa en la tabla 38.

Tabla 38. Escala de interpretación para 4º, 5º y 6º grado escolar en el dominio 4

Dominio 4 Cuarto, Quinto y Sexto grados		
Puntuación	Porcentaje	Interpretación
1-5	25%	Bajo
7-11	50%	Medio
12-17	25%	Alto

Las tablas 39, 40 y 41 representan la escala de interpretación de cuarto, quinto y sexto grado respectivamente, en el dominio 5.

Tabla 39. Escala de interpretación para 4º grado escolar en el dominio 5

Dominio 5 Cuarto grado		
Puntuación	Porcentaje	Interpretación
2-5	25%	Bajo
6-10	50%	Medio
11-14	25%	Alto

Tabla 40. Escala de interpretación para 5º grado escolar en el dominio 5

Dominio 5 Quinto grado		
Puntuación	Porcentaje	Interpretación
2-5	25%	Bajo
7-8	50%	Medio
9-15	25%	Alto

Tabla 41. Escala de interpretación para 6º grado escolar en el dominio 5

Dominio 5 Sexto grado		
Puntuación	Porcentaje	Interpretación
2-5	25%	Bajo
6-8	50%	Medio
9-15	25%	Alto

La escala de interpretación del total de dominios por grado escolar es representada en la tabla 42.

Tabla 42. Escala de interpretación de la puntuación total para los grados 4º, 5º y 6º

Total Dominios Grado escolar		
Puntuación	Porcentaje	Interpretación
25-38	25%	Bajo
39-51	50%	Medio
52-69	25%	Alto

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN

La Inteligencia Emocional (IE) ha sido uno de los conceptos más abordados en los últimos años por los interesados en las emociones en la Psicología. Como ya se ha mencionado, dichos estudios parten del propuesto por Mayer y Salovey, que en 1990, formularon el primer modelo formal sobre IE y que establece las 4 ramas importantes que integran dicho constructo. Retomando a González, Peñalver y Bresó (2011), la IE puede ser generalizada de la siguiente manera:

La Inteligencia Emocional supone la habilidad para percibir, evaluar y expresar con precisión las emociones, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento, la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones a fin de promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997, en González, Peñalver & Bresó, 2011, p.701).

Como ya se mencionó, la IE es un constructo que la definen cuatro habilidades básicas: 1) Percepción de emociones; 2) Facilitación emocional; 3) Comprensión emocional y 4) Manejo de emociones.

El presente estudio ha estado inclinado a indagar uno de los constructos de la IE: Comprensión Emocional. Para ello, fue necesaria la aplicación de un instrumento que pudiera arrojar parámetros confiables para poder realizar una investigación válida. Sin embargo, el instrumento utilizado no contaba con validez mexicana por lo que se procedió a realizar una baremación de la Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R) de (Kusche, Greenberg & Beilke, 1988) con adaptación española de Pérez, Suárez, Peña y Repetto (2004).

El contar con tablas de baremos permite sugerir una interpretación del nivel de comprensión emocional que presentan los niños, adolescentes y adultos. En caso del presente estudio permiten tener una forma de interpretación de la comprensión emocional que presentan los niños considerando su nivel de desarrollo.

El estudio de la comprensión emocional es de suma importancia ya que dicho concepto, como lo refieren León y Sierra (2008) permite conocer cómo y por qué las personas actúan como lo hacen e inferir lo que está ocurriendo emocionalmente a nuestro alrededor, además de contextualizar las emociones propias en cuanto a las percepciones del exterior.

Henao y García (2009) afirman que la comprensión de las emociones y la toma de perspectiva emocional se comienzan a desarrollar desde edades tempranas. Los niños y niñas en edad preescolar se vinculan a situaciones cada vez más diversas, las cuales generan distintas emociones. El desarrollo emocional en los niños es un elemento muy importante para su posterior desenvolvimiento en la sociedad a lo largo de todas las etapas de su vida (Vera, 2009). En los niños y niñas pequeños (entre 3 y 5 años) se observa que, para entender una situación con contenido emocional, no hacen uso de un análisis objetivo hacia la situación, sino que establecen las explicaciones correspondientes a través de la emoción como tal; lo que ellos y ellas sentirían, mas no lo que realmente podrían sentir haciendo relación de diversos aspectos influyentes.

Entre los cuatro y los seis años ocurren una serie de cambios cognitivos y conductuales relacionados con la comprensión de las emociones (Harris & Saarni, 1989, en León & Sierra, 2014), además es en esta etapa en donde los niños suelen ingresar a la educación formal, evento que conlleva a modificaciones centrales en la vida social del niño. Por lo tanto en el nivel de primaria, los niños logran comprender que la experiencia personal y las vivencias de los demás pueden provocar una combinación de emociones. La posibilidad de entender esto es un punto básico para que el niño y la niña logren manejar relaciones estables con alta carga afectiva (Brown & Dunn, 1996, en Hughes & Dunn, 1998). Sin embargo, se necesita un mayor desarrollo social y cognitivo para que esta experiencia de las emociones se encuentre acompañada de la habilidad de explicarla y conceptualizarla. Es por ello que el reconocimiento consciente y explícito de emociones se desarrollará más tardíamente, entre los 5-8 años de edad (Bennet, Yuill, Banerjee & Thomson, 1998).

En el caso de los niños de la muestra estudiada, que comprende hasta los 12 años de edad, se esperaría un nivel de comprensión que implique el reconocimiento de las emociones de ellos mismos y de los demás, como se puede observar en los reactivos de la entrevista. Sin embargo, de acuerdo al análisis establecido en las tablas de baremos, la media de los dominios y puntuación total están por debajo del 50% y mínimamente por encima del 50% del total requerido para los puntajes máximos de cada dominio. Por lo que de acuerdo al nivel de desarrollo de los niños en cuanto a edad y grado escolar, se esperaría un nivel entre el 70% y 80%.

De acuerdo a los datos obtenidos también se observa que en el caso del grado escolar, las medias de respuestas se ven un poco incrementadas en algunos dominios conforme avanzan de grado escolar, y en algunos no se ve un incremento.

Por otro lado, los datos permiten sugerir que el nivel de comprensión emocional presentados, indican que están en el nivel propuesto por el modelo de Salovey y Mayer (1990) el cual indica que las habilidades de la IE planteadas van en un orden progresivo de la más simple a la más compleja y por los que se puede observar los niños muestran un nivel de comprensión emocional que va de acuerdo al modelo y en proceso de desarrollo de su IE.

Con base al análisis de las distribuciones de los puntajes se puede observar que la mayoría de los niños en cuanto al sexo y grado escolar están entre los puntajes máximos, es decir, que muchos de los niños obtuvieron puntuaciones altas, sin embargo, la media de la puntuación es baja. Este indica que a pesar de que están en proceso de adquisición de la habilidad de comprensión emocional todavía están por debajo del nivel requerido para su edad y grado escolar. Lo anterior sugiere que pueden existir factores familiares, sociales incluyendo a la comunidad y escolares que podrían estar influyendo en dicho nivel de comprensión emocional.

Estos datos permiten concluir que es necesario investigar cuáles son esos factores que están influyendo en su comprensión y a la vez sugiera la planeación de programas de intervención en las escuelas y familias para fomentar la

comprensión emocional que permita coadyuvar en el desarrollo de competencias sociales y mejorar la interacción social y conductas pro-sociales en el contexto escolar.

Por otro lado, una de las limitaciones que se encontraron en la presente investigación fue no poder aplicar el instrumento en otros municipios del estado de Hidalgo, ya que sólo se aplicó a 2 escuelas de la comunidad de Tilcuahutla.

Se sugiere que la aplicación de la Entrevista KAI-R revisada de Comprensión Emocional se expanda en otras zonas de la república mexicana para poder hacer incluso, una estandarización de la misma en México.

REFERENCIAS

- Alegre, A. (2012). ¿Hay relación entre los estilos educativos de las madres y la inteligencia emocional de los hijos?. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (26) 5-33. Recuperado el 22 de diciembre de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123551002>
- Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M. & Woscoboinik, N. (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Fundación Kaleidos.
- Austin, E., Evans, P., Golgwater, R., & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional Intelligence, Empathy and Exam Performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405. Recuperado el 28 de noviembre de 2014 de [Dialnet-AfrontamientoYSensibilidadEmocionalComoModeradores-2774199.pdf](#)
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*, Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. & Parker, J. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development assessment and application at home, school and in workplace*, San Francisco, CA: Jossey-Bass (pp. 343- 362).
- Barret, L. & Gross, J. (2001). *Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. Emotions, Current Issues and future directions*, New York: The Guilford Press.
- Bennet, M. & Matthews, L. (2000). The role of second-order belief-understanding and social context in children's self-attribution of social emotions. *Social Development*, 9, (1), 126-130

- Bennet, M., Yuill, N., Banerjee, R. & Thomson, S. (1998). Children's understanding of extended identity. *Developmental Psychology*, 34, 322–331.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *RIE*, 21,1-12.
- Bisquerra, R., (2014). La inteligencia emocional según Salovey y Mayer. *Grupo de Reserva en Orientación Psicopedagógica*. Recuperado el 12 de noviembre de 2014 de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/inteligencia-emocional-segun-salovey-mayer.html>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bonano, G. (2001). Emotion self-regulation. En T. Mayne y G. Bonano. (Eds.), *Emotions, Current and Future Directions*. (pp. 251-285). New York: The Guildford Press.
- Bonhert, A., Crnic, K., & Lim, K. (2003) Emotional Competence and Aggressive Behavior in School-Age Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31 (1), 79-71.
- Cabrera, V., Guevara, I. & Barrera, F. (2006). Relaciones Maritales. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (2),115-126.
- Cartín, J. (2009). *Emoción, sociabilidad y lenguaje: propuestas de un modelo cognoscitivo de las emociones en su dimensión social*. 1ª edición. San José, Costa Rica: Editorial Académica Española.
- Cassidy, J., Parke, R., Butkovsky, L. & Braungart, J. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63, 603-618.

- Ceci, S., Leichtman, M. & Putnick, M. (1992), *Cognitive and social factors in early deception*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. (pp. 89-109). Recuperado el 7 de noviembre de 2014 de <http://www.amazon.com/Cognitive-Social-Factors-Early-Deception/dp/0805809538>
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: El proceso emocional*. Recuperado el 15 de noviembre de 2014 de <http://www.uv.es/=cholz/Proceso%20emocional.pdf>
- Cooper, R. & Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*, Barcelona: Martínez Roca.
- Da Silva, R. & Calvo, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16, (2), 9-30.
- Darder, P. & Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, 55-84.
- Diccionario de la Real Academia Española (2014). *Emoción*. Recuperado el 1 de julio de 2014 de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=emoci%C3%B3n>
- Drews, M. (2007). *Robert Plutchik's Psychoevolutionary theory of basic emotions*. Potsdam, Germany: University of Applied Sciences
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6 (3/4), 169-200.
- Elias, M., Tobias, S. & Friedlander, B. (1999). *Educación con inteligencia emocional*, Barcelona: Plaza y Janés.

- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17
- Fernández- Berrocal. P & Extremera, P. (2005). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación*. 29, 1-6. Recuperado el 18 de mayo de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF8habilidad_esencial_en_la_escuela.pdf
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (2), 421-236.
- Gabel, R., (2005). *Inteligencia Emocional. Perspectivas y aplicaciones ocupacionales*. Lima: Universidad ESAN. (p.33).
- Gallardo, P., (2007). El Desarrollo emocional en la educación primaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 143-159.
- García, R., Ortega, N. A., Rivera, A. M., Romero, M. A. & Martínez, B., (2013). Habilidades emocionales percibidas en estudiantes de carreras de ciencias de la salud en Hidalgo, México. *European Scientific Journal*, 9 (7), 106-124. Recuperado el 23 de octubre de 2014 de <http://www.uaeh.edu.mx/investigacion/producto.php?producto=5268>
- García-Fernández, M. & Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado. Revista digital del centro del profesorado*, 3, (6), 43-52.

- Gil-Olarte, P., Palomera, R. & Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional*. Buenos Aires: Vergara.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- González, A. & Peñalver, J. y Bresó, E. (2011). La Evaluación de la Inteligencia Emocional: ¿Autoinformes o Pruebas de Habilidad?. *Comunicación presentada en las XVI Jornadas de fomento a la investigación*, Castellón de la plana, España.
- Greenberg, M., Kusche, C., Cook, E., & Quamma, J. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children. The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117–136.
- Grewal, D. & Salovey, P. (2005). Feeling smart: The science of emotional intelligence. *American Scientist*, 93, 330–339.
- Henao, G., & García, M. (2009) Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7, (2), Recuperado el 16 de octubre de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/193>
- Higgins, E., Grant, H. & Shah, J. (1999). Self Regulation and quality of life: Emotional and non emotional life experiences. *The foundations of hedonic psychology*, 244-266. New York, NY, USA: Russell Sage Foundation
- Hughes, C. & Dunn, C. (1998) Understanding mind and emotion: Longitudinal Associations with Mental-state talk between young friends. *Developmental*

Psychology, 34, (5), 1026-1037. Recuperado de http://www.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c_c/rsrscs/rdgs/joint_attention/hughesdunn.mentalstatetalk.dp98.pdf el 14 de noviembre de 2014

Izard, C. (1991). *The Psychology of Emotions*. New York: Plenum Press.

Kusche, C., & Greenberg, M. (1994). *The PATHS curriculum Seattle: Development Research and Programs*. International Journal of Early Childhood Special Education. New York, NY, USA

Kusche, C., Greenberg, M. & Beilke, R (1988). *Seattle Personality Questionnaire For Young School-Aged Children*, University of Washington, Department of Psychology, Seattle, Wash, USA,.

Laible, D. & Song, J. (2006). Constructing emotional and relational understanding: The role of affect and mother-child discourse. *Merrill-Palmer Quarterly*. 52 (1), 44-69.

León, D., & Sierra, H. (2008). Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20, (1), 35-45. Recuperado el 13 de noviembre de 2014 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S012005342008000100003&script=sci_arttext

Liau, A., Liau, W., Teoh, G., & Liau, M. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32 (1), 51-66.

López, F., Exebarria, I., Fuentes, M. & Ortiz, M.(1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

Martineaud, S. & Engelhart, D. (1996). *El Test de inteligencia emocional*. Barcelona: Martínez Roca.

- Mayer J., Salovey P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. Multi-Health Systems Inc. USA
- Mayer, J. & Cobb, C. (2000). Educational policy on emotional intelligence: the case for ability scales. *Educational policy on emotional intelligence*, 163-183. Recuperado el 8 de agosto de 2014 de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Pr oper/EICobbMayer2000shorter.pdf
- Mayer, J. & Salovey, P. (1990). *Emotional Intelligence. Imation, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211. Recuperado el 11 de mayo de 2014 de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Pr oper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf
- Mayer, J., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability testing. *The handbook of emotional intelligence*, 320-342
- Mejía, J. (2012). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista científica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Julio – diciembre de 2013, no. 17.
- Méndez, N. & Aguilera, M. (2013). Análisis comparativo de las competencias emocionales en dos subsistemas de bachillerato en el Estado de México. V *Congreso Internacional de Educación. II Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación. IV Coloquio "Prácticas docentes con apoyo de las TICC"*. Baja California, México.
- Mestre, J., Palmero, F. & Guil, R. (2004). *Inteligencia emocional: una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos. Procesos psicológicos*

básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Psicología y Pedagogía. Madrid: McGraw-Hill. (pp. 249-280).

Mikolajczak, M., Luminet, O. & Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema*, 79-88. Recuperado el 14 de noviembre de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709512>

Moore, C. & Soto, J. (1999). Construcción de una escala de evaluación de la inteligencia emocional para niños de primer ciclo básico. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 8 (1), 153-161.

Newsome, S., Day, A. & Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29 (6), 1005-1016.

Olthof, T., Schouten, A., Kuiper, H., Stegge, H. & Jennekens-Schinkel, A. (2000). Shame and guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlates. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 51-64.

Ortega, N., Romero, M. & Rivera, A. (2014). Differences between level trajectory and academic performance with emotional skills in university students. *European Scientific Journal*, 10 (32), 135-143.

Peña, M., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Education and Psychology: Research, Innovation and Solutions*, 400-420.

Pérez, R., Suárez, J., Peña, M. & Repetto, E. (2004). *La Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAI-R)*. Adaptación Española. Revisado el 20 de octubre de 2013. En www.uned.es/competencias-emocionales/KAI-R_Protocolo%20Entrevista.pdf, www.uned.es/competencias-emocionales/KAI-R_instrucciones.pdf.

Petrides, K., Frederickson, N. & Furnham, A., (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.

Plutchik, R. (2001). The Nature of Emotions. *American Scientist*, 89, 344- 350.

Pope, D., Butler, H. & Qualter, P., (2012). Emotional Understanding and Color Emotion Associations in Children Aged 7-8 Years. *Child Development Research*. 1-9 .Article ID 975670, 9 pages doi:10.1155/2012/975670

Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción*. Quinta Edición. México: Mc Graw Hill. (pp. 223).

Reisenzein, R. (2006). *Arnold's theory of emotion in historical perspective*. *Cognition and Emotion*, 20, 7, 920-951. Recuperado el 25 de octubre de 2014 de http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2009/893/pdf/Reisenzein2006_Arnolds_Theory_Emotion.pdf?origin=publication_detail

Roldán, A. & Gutiérrez, B. (2014) *Uso de atención plena en un taller de Inteligencia Emocional en niños escolares*. Facultad de Psicología: UNAM. México.

Romo, M. (1987) Treinta y cinco años del pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de Psicología*, 175-192. Recuperado el 15 de mayo de 2014 de <file:///D:/Dialnet-TreintaYCincoAnosDePensamientoDivergente-65974.pdf>

Rovira (1998). Como saber si uno es emocionalmente inteligente. *Aloma*, 2, 57-68.

- Rubin, M. (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. Tesis doctoral no publicada. PA, Estados Unidos: Immaculata College.
- Salmerón, P., (2014). *Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la Inteligencia Emocional para la Orientación educativa*. España: Universidad de Granada,
- Salovey, P., Brackett, M. & Mayer, J. (2004). *Emotional Intelligence: Key Reading on the Mayer and Salovey Model*. Estados Unidos de America: Dude Publishing.
- Salvador, C. (2008). Impacto de la Inteligencia Emocional percibida en la autoeficacia emprendedora. *Boletín de Psicología*, 92, 65-80. Recuperado el 23 de octubre de 2014 de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N92-4.pdf>
- Sánchez, A. (2010). *Regulación emocional. Una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones personales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, A., Retana, F. & Carrasco, C.(2008). Evaluación psicológica del entendimiento emocional: Diferencias y similitudes entre hombres y mujeres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2 (26), 193-216. Recuperado el 11 de mayo de 2014 de http://www.aidep.org/03_ridep/R26/R269.pdf
- Sánchez, M., Rodríguez, M. & Padilla, V. (2007). ¿La Inteligencia Emocional está relacionada con el rendimiento académico?. *IPyE: Psicología y Educación*, 1, (1), 54-66

Saucedo-Chinchay, J. L., Salazar-Flores, R.M. & Díaz-Vélez, C. (2010). Inteligencia emocional en estudiantes de medicina de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Lambayeque, Perú). *Revista del cuerpo médico del Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 4 (1), 17-21. Recuperado el 15 de noviembre de 2014 de http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?id_revista=299&id_ejemplar=7614

Schejtman, C. (2008). *Primera infancia, psicoanálisis e investigación*. Buenos Aires: Ed. Akadia.

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional en los niños*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Vergara.

Silva, J. R. (2008). Neuroanatomía funcional de las emociones. En A. Slachevsky, F. Manes, E. Labos y P. Fuentes (Eds). *Tratado de Neuropsicología y Neuropsiquiatría Clínica*. (pp. 377- 384). Buenos Aires: Akadia.

Soria, M. (2009). Evaluación de la comprensión de emociones en niños mediante el Test de Rorschach. *Revista de Psicología*, 5 (9), 79-105. Recuperado el 15 de diciembre de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/evaluacion-comprension-emociones-ninos.pdf>

Southam-Gerow, M., & Kendall, P., (2000). Preliminary Study of the Emotion Understanding of Youths Referred for Treatment of Anxiety Disorders. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, (3), 319–327.

Tronick, E. & Cohn, J. (1989). Infant-mother face-to-face interaction: Age and gender differences in coordination and the occurrence of miscoordination. *Child Development*, 60, 85-92. Recuperado el 7 de agosto de 2014 de

<http://www.dds.ca.gov/HealthDevelopment/SARC/EmotionsEmotionalCommunicationInfants.pdf>

Trujillo, M & Rivas, L. (2005). *Orígenes, evolución y modelos de la inteligencia emocional*. INNOVAR, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, 9-24.

Ugarriza, N & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58.

Ugarriza, N. (2003). *La evaluación de la Inteligencia Emocional a través del Inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana*, 2ª edición. Lima, Perú: Ediciones Libro Amigo.

Vallés, A. (2005). *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Benacantil. Asociación de Renovación Pedagógica Benacantil. España.

Vallés, A. y Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.

Vera, M. (2009). El desarrollo emocional en los niños. *Intervención Educativa. Innovación y Experiencias Educativas*, 15, 1-10. Recuperado el 7 de agosto de 2014 de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/MARIA%20DE_L%20MAR_VERA_2.pdf

Villanueva, L., Clemente, R., & Adrián, J. (2000). La comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos socio cognitivos. *Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad Jaume I de Castellón. Madrid, España*. Recuperado el 8 de noviembre de 2014 de <http://reme.uji.es/articulos/avill7280806100/texto.html>

Zaccagnini. J.(2004). *Inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

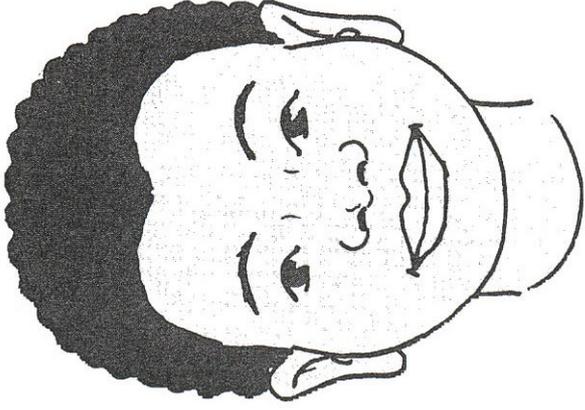
ANEXO

Items	Respuesta	Puntuación
<p>Señales utilizadas para reconocer emociones</p> <p>(Si el alumno no comprende o no responde al ítem 5, incitar con “<i>Bueno, si te sintieras.....¿Cómo lo sabrías?</i>” Si el alumno dice “No lo sé”, se dirá “Bueno, intenta imaginarlo”. Después de que el alumno haya respondido, sondear con “<i>¿Hay otras formas de que sepas que te estás sintiendo.....?</i>” Continuar sondeando hasta que el alumno diga “no”.)</p>		<p>Nivel de la respuesta</p> <p>0 1 2 3</p> <p>0 1 2 3</p> <p>0 1 2 3</p> <p>PUNTUACIÓN TOTAL para el Ítem 5 <input type="text"/></p> <p>PUNTUACIÓN MEDIA para el Ítem 5 <input type="text"/></p>
<p>5(a) <i>¿Cómo sabes que te sientes feliz?</i></p>		<p>0 1 2 3</p>
<p>5(b) <i>¿Cómo sabes que te sientes enfadado?</i></p>		<p>0 1 2 3</p>
<p>5(c) <i>¿Cómo sabes que te sientes celoso?</i></p>		<p>0 1 2 3</p>
<p>Si el alumno no comprende o no responde al ítem 6, incitar con “<i>Bueno, si te sintieras..... ¿Cómo lo sabrías?</i>” Si el alumno dice “No lo sé”, se dirá “<i>Bueno, intenta imaginarlo</i>”. Después de que el alumno haya respondido, sondear con “<i>¿Hay otras formas de que sepas que te estás sintiendo.....?</i>” Continuar sondeando hasta que el alumno diga “no”.)</p>		<p>0 1 2 3</p> <p>0 1 2 3</p> <p>0 1 2 3</p> <p>PUNTUACIÓN TOTAL para el Ítem 6 <input type="text"/></p> <p>PUNTUACIÓN MEDIA para el Ítem 6 <input type="text"/></p>
<p>6(a) <i>¿Cómo sabes que otras personas se sienten felices?</i></p>		<p>0 1 2 3</p>
<p>6(b) <i>¿Cómo sabes que otras personas se sienten enfadadas?</i></p>		<p>0 1 2 3</p>
<p>6(c) <i>¿Cómo sabes que otras personas se sienten celosas?</i></p>		<p>0 1 2 3</p>

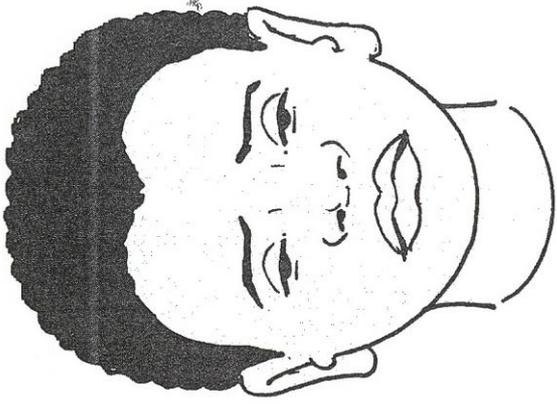
Items	Respuesta	Puntuación
<p>Comprensión de sentimientos simultáneos</p> <p>7(a) <i>¿Puede alguien sentirse triste y enfadado a la vez?</i> (Si el alumno dice “no” se le pide que explique por qué no)</p>		<p>1 2 3 4 5</p>
<p><i>Da un ejemplo de una ocasión en la tú hayas tenido los dos sentimientos a la vez.</i> (Si el alumno no puede dar un ejemplo por sí mismo, decir “Bueno, dime una ocasión en la que alguna otra persona se sintiera triste y enfadada a la vez”.)</p>		
<p>7(b) <i>¿Puede alguien sentirse feliz y triste a la vez?</i> (Si el alumno dice “no” se le pide que explique por qué no)</p>		<p>1 2 3 4 5</p>
<p><i>Da un ejemplo de una ocasión en la tú hayas tenido los dos sentimientos a la vez.</i></p>		
<p>7(c) <i>¿Puede alguien sentir amor e ira a la vez?</i> (Si el alumno dice “no” se le pide que explique por qué no)</p>		<p>1 2 3 4 5</p>
<p><i>Da un ejemplo de una ocasión en la tú hayas tenido los dos sentimientos a la vez.</i></p>		
<p>PUNTUACIÓN TOTAL para el ítem 7</p>		<div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 20px; margin-left: auto;"></div>

Items	Respuesta	Puntuación
<p>Ocultación de sentimientos 8(a) <i>¿Puedes ocultar tus sentimientos?</i> (A los alumnos que responde “sí” se les pregunta: ...)</p>		<p>0 1 2 3</p>
<p>8(b) <i>¿Cómo puedes ocultarlos?/¿Qué ocurre cuando lo haces?</i></p>		<p>0 1 2 3</p>
<p>9(a) <i>¿Podrían otras personas ocultarte sus sentimientos a ti?</i> (A los alumnos que responde “sí” se les pregunta:....)</p>		<p>0 1 2 3</p>
<p>9(b) <i>¿Cómo podrían hacerlo?/¿Qué ocurre cuando lo hacen?</i></p>		<p>0 1 2 3</p>
<p>10(a) <i>¿Crees que hay ocasiones en las que la gente debería ocultar sus sentimientos?</i></p>		<p>0 1 2 3</p>
<p>10(b) <i>¿Cuándo/por qué deberían las personas ocultar sus sentimientos?</i></p>		<p>0 1 2 3</p>
<p>Cambio de sentimientos 11 <i>¿Pueden cambiar los sentimientos?</i></p>		<p>0 1 2 3</p>
<p>12(a) <i>Supón que te sientes molesto, ¿Podrías cambiar tus sentimientos?</i> (Los alumnos que responden “sí” al 12(a) se les pregunta:....)</p>		<p>0 1 2 3</p>
<p>12(b) <i>Dime qué ocurriría</i> (Incitar: “Si te sintieras molesto, ¿Podrías hacer algo para hacer que tus sentimientos cambiaran? Si te sintieras molesto, ¿Qué tendría que pasar para cambiar tus sentimientos?.” (Los alumnos que responden “no” a la 12(a) se les pregunta: “¿Cómo es que no?”)</p>		<p>0 1 2 3</p>

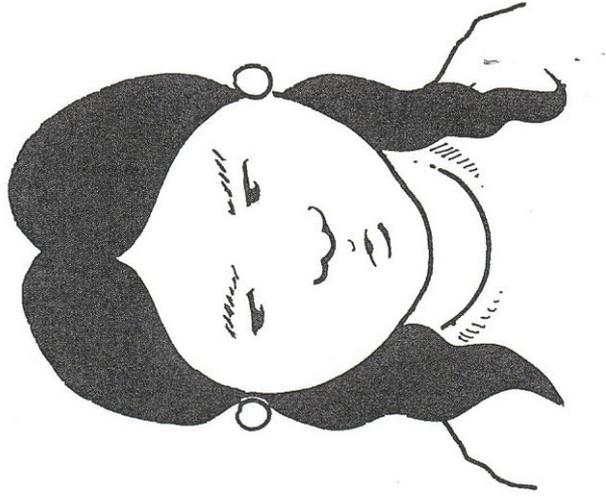
Items	Respuesta	Puntuación
<p>13(a) <i>Aquí hay un dibujo de un chico que se sentía feliz.</i> (Mostrar el primer dibujo del alumno) <i>Más tarde este mismo chico se sintió triste</i> (Mostrar el segundo dibujo) <i>Sus sentimientos cambiaron. ¿Cómo crees que ocurrió esto?</i> (Continuar incitando con “¿Algo más?” hasta que el alumno diga “no”.)</p>		<p>0 1 2 3</p>
<p>13(b) <i>Aquí hay un dibujo de una chica que se sentía celosa.</i> (Mostrar el tercer dibujo de la alumna) <i>Más tarde esta misma chica se sintió feliz</i> (Mostrar el cuarto dibujo) <i>Sus sentimientos cambiaron. ¿Cómo crees que ocurrió esto?</i> (Continuar incitando con “¿Algo más?” hasta que el alumno diga “no”.)</p>		<p>0 1 2 3</p> <p>MEDIA DE items 13(a) y 13(b) <input data-bbox="938 1317 991 1391" type="text"/></p>



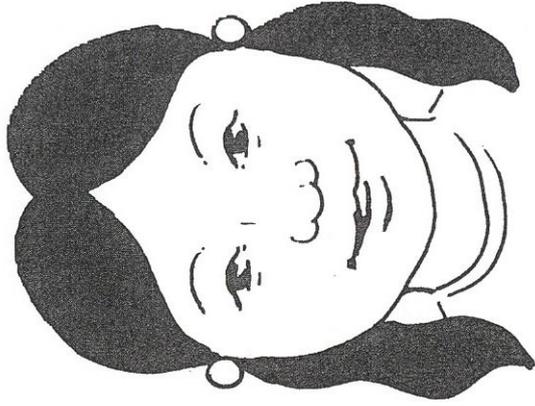
1.



2.



3.



4.