

Conocimiento emocional y su relación con la conducta en la etapa escolar

A doctoral thesis submitted
by June Gutiérrez Castro

2021



Triche.

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea



Conocimiento emocional y su relación con la conducta en la etapa escolar

Tesis doctoral presentada por:

JUNE GUTIÉRREZ CASTRO

Directoras:

Ana I. Vergara Iraeta

Natalia Alonso-Alberca

Donostia-San Sebastián, 2021

Este trabajo ha sido realizado gracias a la concesión de una ayuda del Programa de Formación de Investigadores del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (PRE_2015_1_0296).

El estudio que compone esta tesis doctoral ha sido financiado por una beca del Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO) de España [Ref: PSI2014-53294-R].

A Aita, Ama y a Guille.

Agradecimientos/Eskerminak/Acknowledgements

En primer lugar, me gustaría agradecer al Gobierno Vasco la beca predoctoral otorgada, que permitió dedicarme exclusivamente a la tesis doctoral durante estos casi seis años. Sin ella, la consecución de este proyecto no hubiera sido posible.

Gracias Ana y Natalia, directoras de esta tesis. Gracias a vosotras comencé este proyecto, gracias a vosotras lo terminé también. Gracias por vuestro tiempo y dedicación, por vuestra generosidad al compartir vuestro conocimiento y vuestras ideas conmigo, por seguir hacia delante y hasta el final. Gracias por vuestra paciencia. Gracias porque con vosotras he aprendido mucho sobre mis limitaciones y mis fortalezas. Gracias.

Gracias infinitas a los niños y a las niñas que han participado en este estudio; sois sus grandes protagonistas. Gracias a las escuelas que habéis colaborado; profesoras y profesores, madres y padres; gracias por vuestro tiempo y generosidad.

Dave, thank you so much for accepting me and for being my family in Baltimore. Thank you for your love and care during my stay. Thank you for teaching me so much. You are one of the greatest gifts of this dissertation.

Lisa, Victoria, my Baltimore friends. Thank you for your willingness to help me whenever I needed it. I remember with fondness and joy our laughter and confidences. I look forward to seeing you again.

Gracias a Eva, Mary y Flor. Por estar, por apoyarme, por ayudarme. Os considero grandes amigas. Gracias Joanes, por inundar de alegría y vida el despacho, gracias también por tu cariño y apoyo. Gracias Joana, gran compañera; gracias por tus abrazos y por tu cariño, por tu ayuda cuando lo he necesitado, por nuestros cafés de descanso. Gracias a Alicia, Idoia, Ione, Lander, Paula, Roxa, Gabi, Mikel, Jota, Fer, y muchos más, compañeras y compañeros de tesis, por vuestro acompañamiento.

Eskerrik asko Arantxa, Jone, Nerea eta Ainara. Lehenengo urteetan, zuen barreak eta laguntza oso garrantzitsuak izan ziren niretzat. Mila esker zuen harrera eta babesagatik.

Gracias Alberto G., Gerardo B., y Rosa C., vuestra ayuda y consejos han sido decisivos para poder avanzar por este duro camino.

Gracias a mis amigas, Leiri, San, Lei y Mai. Gracias, por ser las mejores amigas del mundo, por comprender mis ausencias durante todos estos años. Gracias por creer en mí y por valorarme.

Gracias Rutmary, Leire y Sergio, mi familia donostiarra, por estar siempre.

Gracias a mi familia uruguaya. Marisa y Mauricio, gracias por vuestra inmensa generosidad y bondad. Gracias Mati, mi ratoncito de laboratorio y portada de proyecto. Gracias por compartir tus emociones conmigo, por enseñarme tanto.

Muchas gracias a toda mi familia, en especial a tía Bego y a tía Sagra, por acompañarme en este camino y cuidarme mucho desde la distancia. Por estar siempre presentes y dispuestas a ayudarme.

Aita, ama, esta tesis no puede ser más vuestra; si no fuera por vosotros, estas líneas simplemente no existirían. Gracias, gracias por vuestra ayuda desinteresada y por vuestro apoyo y amor incondicional. Gracias por creer en mí, aunque me caiga muchas veces. Gracias por ayudarme a levantarme de todas ellas. Ama, gracias por tus infinitas horas dedicadas, sentada, leyendo la tesis, acompañándome. Gracias por tus risas, enfados y bromas. Gracias por tu empatía, gracias por quererme tanto. Aita, gracias por vivir mi tesis *in streaming*. Gracias por tu máximo respeto. Por no soltarme nunca de la mano, por quererme tan bien.

Guille, cariño, gracias. Gracias por estar, siempre; en las duras y en las maduras. Gracias por hacerme sonreír hasta en los momentos más difíciles. Gracias por creer en mí, por apostar por mí, por empujarme siempre a ser mejor persona, por quererme tanto. Nuestro futuro empieza ahora...

De todas las emociones que he sentido en este proceso, sin duda, la que más prevalece es el profundo agradecimiento a todas las personas que forman parte de estas líneas.

Gracias.

Si he logrado ver más lejos ha sido porque he subido a hombros de gigantes.

ISAAC NEWTON

Índice

Índice de tablas	29
Índice de figuras	31
Lista de abreviaturas	32
Resumen	33
Abstract	35
1. Introducción	37
2. Emociones e Inteligencia Emocional	43
2.1. Las Emociones	45
2.2. La Inteligencia Emocional	49
2.3. Desarrollo de la IE en Educación Primaria	55
2.3.1. Percepción emocional	55
2.3.2. Comprensión emocional	59
2.3.3. Regulación emocional	63
2.3.4. Facilitación emocional	66
2.4. Influencia de la Edad, el Género y la Habilidad Verbal en la Inteligencia Emocional en Educación Primaria	68
2.4.1. Edad	68
2.4.2. Género	71
2.4.3. Habilidad verbal	73

2.5. Inteligencia Emocional y Ajuste Psicosocial en Educación Primaria	76
2.5.1. Ajuste psicológico	77
2.5.2. Ajuste conductual	80
2.5.3. Ajuste social	84
2.5.4. Ajuste escolar	90
2.6. Evaluación de la Inteligencia Emocional en Educación Primaria	93
2.6.1. Criterios metodológicos para una evaluación óptima de la Inteligencia Emocional habilidad	95
2.6.2. La adaptación de los instrumentos de una lengua y cultura a otra	98
2.6.3. Instrumentos disponibles en español	100
2.7. El Conocimiento Emocional en Educación Primaria	105
3. Objetivos e hipótesis	117
4. Método	121
4.1. Participantes	123
4.2. Instrumentos	126
4.3. Diseño y Procedimiento	133
4.4. Análisis de Datos	134
4.5. Consideraciones Éticas	135

5. Adaptación y validación del Assessment of Children's Emotion Skills (ACES)	137
5.1. Introducción	139
5.2. Procedimiento de Adaptación	143
5.2.1. Versión original del Assessment of Children's Emotion Skills (ACES)	143
5.2.2. Criterios de corrección de la versión original	144
5.2.3. Proceso de adaptación de la versión española	148
5.2.4. Versión española del ACES	153
5.2.5. Criterios de corrección de la versión española del ACES	153
5.3. Análisis de los datos	158
5.4. Resultados	159
5.4.1. Análisis descriptivos	159
5.4.2. Estructura factorial y fiabilidad de la versión adaptada del ACES	166
5.4.3. Influencia de la edad, el género y la habilidad verbal en el conocimiento emocional	171
5.5. Discusión	173
5.6. Conclusiones	181
6. Influencia del conocimiento emocional en el ajuste psicológico, social, conductual y escolar, en la infancia	183
6.1. Introducción	185
6.2. Análisis de los Datos	186

6.3. Resultados	186
6.4. Discusión	194
6.5. Conclusiones	198
7. Conclusiones generales	201
Referencias	213
Anexos	271
Anexo A. Consentimiento Informado para la Dirección del Centro	271
Anexo B. Consentimiento Informado para la Tutora o el Tutor del Aula	281
Anexo C. Consentimiento Informado para el Tutor o Tutora Legal	285
Anexo D. Documento Resumen del Estudio para el Profesorado	293
Anexo E. Ficha de Control de la Administración de los Instrumentos de Medida	297
Anexo F. Corrección y Cambios para la Versión Española del ACES	301
Anexo G. Cuestionario del ACES	309
Anexo H. Estímulos del ACES	323

Índice de tablas

Tabla 1.	El Modelo de Cuatro Ramas de Mayer et al. (2016)	52
Tabla 2.	Instrumentos de Medida Disponibles en Español para Medir IE Habilidad de los 6 a los 11 años y sus Características	104
Tabla 3.	Porcentaje de los Outliers del Total de la Muestra	124
Tabla 4.	Porcentaje del Total de la Muestra en Función de la Edad en Años	124
Tabla 5.	Distribución de las Edades en función del Género	125
Tabla 6.	Resumen de los Instrumentos de Medida	126
Tabla 7.	Coeficientes de Fiabilidad Alfa de las Escalas y Dimensiones Globales del T2 (Adaptación Española).	130
Tabla 8.	Coeficientes de Fiabilidad Alfa de las Escalas y Dimensiones Globales del S2 (Adaptación Española).	132
Tabla 9.	Respuestas Correctas para ACES Expresiones (Versión Española)	155
Tabla 10.	Respuestas Correctas para ACES Conductas (Versión Española)	156
Tabla 11.	Respuestas Correctas para ACES Situaciones (Versión Española)	157
Tabla 12.	Estadísticos Descriptivos para las Variables Predictoras y Criterio	160
Tabla 13.	Coeficientes de Fiabilidad Alfa de las Dimensiones y Subdimensiones del T2 en el Presente Estudio	164

Tabla 14.	Coefficientes de Fiabilidad Alfa de las Dimensiones y Subdimensiones del S2 en el Presente Estudio	165
Tabla 15.	Cargas Factoriales Estandarizadas del AFC del Modelo de Tres Factores	167
Tabla 16.	Frecuencia de Respuesta en los Ítems con Bajo Peso Factorial	170
Tabla 17.	Análisis de Regresión Múltiple para la Predicción de las Dimensiones del ACES y la Escala Total	172
Tabla 18.	Análisis de Regresión Múltiple para las Habilidades Adaptativas, los Problemas Internalizantes y los Problemas Escolares	187

Índice de figuras

Figura 1.	Relación entre el Conocimiento Emocional y los Problemas Externalizantes	188
Figura 2.	Relación entre el Conocimiento Emocional y los Problemas Externalizantes en función de la Habilidad Verbal	189
Figura 3.	Relación entre el Conocimiento Emocional y el Ajuste Personal a Diferentes Edades	191
Figura 4.	Relación entre el Conocimiento Emocional y el Desajuste Clínico a Diferentes Edades	192
Figura 5.	Relación entre el Conocimiento Emocional y el Desajuste Escolar a Diferentes Edades	193
Figura 6.	Relación entre el Conocimiento Emocional y la Atipicidad a Diferentes Edades	194

Lista de abreviaturas

ACES: Assessment of Children's Emotion Skills

BASC: Behavior Assessment System for Children

CE: Conocimiento Emocional

CERQ-Sk: Cognitive Emotion Regulation Questionnaire

ECI: Emotional Competence Inventory

EQ-i: YV (S): Emotional Quotient Inventory for children and adolescents

IE: Inteligencia Emocional

MSCEIT: Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test

PPVT: Peabody Picture Vocabulary Test

SSRI: Schutte Self Report Inventory

TEC: Test de Comprensión de Emociones

TEIQue: Trait Emotional Intelligence Questionnaire

THInEmE: Test de Habilidad de la IE en la Escuela

Resumen

La presente tesis doctoral ofrece una adaptación y validación al español del Assessment of Children's Emotional Skills (ACES), instrumento destinado a evaluar el conocimiento emocional (CE) en niños y en niñas. Así, se propone una nueva versión del instrumento con modificaciones dirigidas a mejorar la herramienta, se analizan sus propiedades psicométricas y se examina su capacidad predictiva en variables conductuales. La versión adaptada del ACES ha mostrado propiedades psicométricas adecuadas y confirmó la existencia de tres factores (percepción emocional de rostros, percepción emocional de conductas y conocimiento de la situación emocional) que, a su vez, formaron parte de un factor de segundo orden (CE global). Los índices de consistencia interna de las subescalas fueron superiores a los obtenidos en estudios previos del ACES. La versión española del ACES demostró validez predictiva del CE por parte de la habilidad verbal. En cuanto al género, se observó un mejor rendimiento por parte de las niñas frente a los niños en el conocimiento de la situación emocional, no así en las otras facetas del CE. Curiosamente, no se detectó que la edad predijera el rendimiento en el CE. Por otro lado, un mayor CE se relacionó con comportamientos sociales adaptativos y con menos problemas escolares, pero no se relacionó con conductas internalizantes. Asimismo, la edad, la habilidad verbal y el género moderaron las relaciones entre el CE y algunas conductas de ajuste. En el caso de las niñas, un menor CE se relacionó con más conductas externalizantes. Los niños y las niñas con mejor vocabulario receptivo o con mejor CE, presentaron menos problemas de comportamiento. Por último, a partir de los 9,6 y 10 años, las niñas y los niños con mayor CE informaron de un mayor ajuste personal y un menor desajuste clínico y escolar. Estos resultados sugieren que las características del niño y de

la niña podrían determinar, en parte, la relación de la capacidad de aprendizaje con las dimensiones estudiadas. Se discuten estos resultados, incluyendo las implicaciones y direcciones para futuras investigaciones.

Abstract

This doctoral thesis presents a Spanish adaptation and validation of the Assessment of Children's Emotional Skills (ACES) instrument, designed to evaluate emotion knowledge (EK) among children. A new version of the ACES is proposed, with modifications aimed at improving the instrument. The psychometric properties of this version are analysed, along with its capacity to predict behavioural variables. The adapted version of the ACES was found to have adequate psychometric properties, with the results confirming the existence of three factors (emotion perception in facial expressions, emotion perception in behavioural descriptions and emotion situation knowledge), which together form a single second-order factor (overall EK). The internal consistency indexes of all three subscales were higher than those obtained in previous studies carried out using the ACES. The Spanish version of the ACES was found to have predictive validity for EK in terms of verbal ability. As regards gender, girls scored higher than boys for understanding of emotions in situational vignettes, although not for the other two EK factors. Curiously, age was not found to predict EK performance. Higher EK scores were associated with adaptive social behaviours and fewer academic problems, although no relationship was found with internalising behaviours. Age, verbal ability and gender were found to moderate the association between EK and some adjustment behaviours. Among girls, lower EK scores were associated with more externalising behaviours. Boys and girls with a richer receptive vocabulary or better EK had fewer behavioural problems. Finally, from age 9.6–10 years, boys and girls with higher EK scores reported better personal adjustment and lower levels of clinical and school maladjustment. These results suggest that children's characteristics may partly determine the association between learning capacity and the various dimensions studied. The results are discussed, along with their implications and possible avenues for future research.

CAPÍTULO

01

Introducción

Conocimiento emocional y
su relación con la conducta
en la etapa escolar

Décadas de investigación en torno a las emociones, en general, y a la Inteligencia Emocional (en adelante IE), en particular, han mostrado su importancia en múltiples aspectos, tales como las tomas de decisión cotidianas o las relaciones interpersonales. Estos estudios han demostrado también el impacto que la IE puede tener en la salud y en el bienestar de las personas. Y todo ello, en todos los contextos en los que los seres humanos desarrollamos nuestra actividad; el ámbito escolar, el laboral, el social, el familiar, y también en el ámbito personal.

En este sentido, la investigación acerca de la IE ha centrado sus esfuerzos en el estudio y análisis de este constructo y su implicación en los distintos ámbitos de la vida de las personas. Son numerosos los estudios que avalan la importancia de la IE para la salud física y mental (Lloyd et al., 2012; Martins et al., 2010; Megías et al., 2018; Schutte et al., 2007; Thomas et al., 2020; Wang, 2020), el bienestar (De France y Hollenstein, 2019; Di Fabio y Kenny, 2016; Sánchez-Álvarez et al., 2016), la satisfacción con la vida (Extremera y Rey, 2016; Kong et al., 2012), las relaciones interpersonales (Mayer et al., 2008), la conducta adaptativa y desadaptativa (Castillo-Gualda et al., 2018; Portnow et al., 2018), el rendimiento escolar (MacCann et al., 2020) o la satisfacción laboral (Miao et al., 2017), entre otros.

Los resultados derivados de todos estos estudios avalan la importancia de contar con habilidades emocionales adecuadamente desarrolladas. A este respecto, existe evidencia de que la competencia emocional puede entrenarse y, por tanto, es susceptible de mejora (Mattingly y Kraiger, 2019; Mestre, 2020; Schlesier et al., 2019; Schutte et al., 2013; Vila et al., 2021). Una cuestión de evidente importancia para poder intervenir adecuadamente en el desarrollo de las habilidades emocionales es conocer cómo estas se desarrollan en las diferentes

etapas evolutivas, así como determinar los principales factores que pueden influir en este desarrollo.

Como hemos mencionado previamente, existe abundante investigación acerca de la relación entre la IE y múltiples constructos, pero cuando nos centramos en las primeras etapas de la vida, el número de estudios es más restringido, entre otras razones, debido a la dificultad que entraña recoger datos en muestras de niñas y niños de corta edad, así como el limitado número de instrumentos de evaluación disponibles para esta franja de edad. Por ello, disponer de instrumentos de medida válidos y fiables, adaptados al contexto lingüístico y cultural en el que se desarrolla la investigación, y adecuados para trabajar con niños y niñas, constituye un objetivo fundamental para incrementar el conocimiento científico en esta etapa evolutiva.

Así, este trabajo de investigación persigue cuatro objetivos principales; en primer lugar, presentar una revisión acerca de la evidencia científica acumulada en estas últimas décadas sobre la IE en la etapa de Educación Primaria (de 6 a 11 años), etapa crítica en la que se establecen las bases de la competencia emocional (Denham, 2019). Dicha revisión se centra en (a) la adquisición de las habilidades emocionales, (b) la influencia de variables predictoras como la edad, el género y la habilidad verbal, (c) la implicación de la IE en el ajuste psicológico, social, académico y conductual y (d) los instrumentos disponibles para medir las habilidades emocionales en esta etapa, haciendo especial hincapié en los adaptados y validados al castellano.

En segundo lugar, el siguiente objetivo de este trabajo es ofrecer la adaptación del Assessment of Children's Emotional Skills (ACES; Schultz, Trentacosta, et al.,

2004) dirigido, específicamente, a la evaluación del conocimiento emocional en las edades comprendidas entre los 8 y los 11 años.

En tercer lugar, y para esta franja de edad, se pretende aportar nuevos resultados acerca de la influencia de la edad, el género y la habilidad verbal sobre el conocimiento emocional. Finalmente, presentaremos nuevas evidencias acerca de la relación entre las habilidades emocionales y el ajuste psicológico, social, conductual y académico.

CAPÍTULO

02

Emociones e Inteligencia Emocional

Conocimiento emocional y
su relación con la conducta
en la etapa escolar

2.1. Las Emociones

“Quizá hayas leído profunda y ampliamente, y hayas reflexionado sobre la emoción... Sin embargo, al igual que muchos, seguro que te cuesta dar una respuesta satisfactoria a “qué es la emoción” y “qué es el desarrollo emocional”.” (Buss et al., 2019, p.7).

La definición de emoción ha sido objeto de debate desde hace décadas (LoBue et al., 2019b), y todavía hoy, no sólo su definición, sino también su función y su tipología siguen siendo objeto de análisis (Ekman, 2016; Hoemann et al., 2020; Izard, 2010; Scherer, 2005). Con respecto a su definición, Kleinginna y Kleinginna en su trabajo de 1981, recogieron más de 100 definiciones acerca del constructo emoción con el objetivo de aclarar y completar su conceptualización. Por su parte, Izard (2010) recoge el enfoque de científicos de diversas disciplinas con un amplio recorrido de investigación en el campo de las emociones. La conclusión a la que se llega tras analizar ambas aportaciones es que sigue sin existir una definición globalmente aceptada. Sin embargo, Izard (2010) comprobó que existen varios puntos de consenso a la hora de su conceptualización, como son el carácter multidimensional, multifuncional y motivador de las emociones. Otro punto de acuerdo mayoritario radica en su dimensionalidad. En la respuesta emocional se distinguen tres componentes o dimensiones: el fisiológico, el comportamental y el cognitivo (Lang, 1988). El componente fisiológico hace referencia a las reacciones corporales que tienen lugar cuando se experimenta una emoción, como por ejemplo la sudoración y la taquicardia ante el miedo. El componente comportamental, por su parte, se refiere a la forma de expresar las emociones, siendo ejemplos de este, el lenguaje no verbal, el tono de voz y la expresión facial, incluyéndose también las tendencias de acción asociadas a la experiencia emocional, tales como la

necesidad de huir ante una situación que genera miedo. Por último, el componente cognitivo, alude a las tendencias de procesamiento o de pensamiento asociadas a determinadas experiencias emocionales, como puede ser el pensar más despacio cuando se está triste o de manera más creativa cuando se experimenta alegría (Fredrickson y Branigan, 2005).

Es importante resaltar que las emociones son procesos altamente adaptativos y jerarquizados, que coordinan la información proveniente de diversos sistemas y que registran la información, tanto la proveniente del entorno como la del propio individuo, con el objetivo de dar una respuesta rápida y apropiada a las circunstancias (Fernández-Abascal et al., 2010). Concretamente, las emociones poseen la capacidad de dar prioridad a la información relevante para nuestra supervivencia y bienestar, y asignan tiempos y recursos para proporcionar la respuesta más rápida y precisa, con la intensidad apropiada, de acuerdo con las exigencias del entorno. Para facilitar estas respuestas adaptativas, las emociones coordinan procesos psicológicos tales como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento, la comunicación verbal y no verbal y la motivación. Las emociones son procesos de alta plasticidad y capacidad de cambio en función de las experiencias personales y sociales, y no sorprende que esta capacidad tan especializada y compleja haya sido clave para la supervivencia del ser humano (Fernández-Abascal et al., 2010).

Aunque existen diferentes enfoques para clasificar las emociones (Niedenthal, 2008), en este trabajo se ha optado por elegir los dos modelos con mayor aval científico y que mayor aceptación tienen entre los investigadores, a saber, el estudio dimensional y el estudio categórico o de las emociones discretas. En primer lugar, el estudio dimensional hace referencia a dos dimensiones

bipolares que constituyen, al mismo tiempo, dos ejes (Lang et al., 1990, 1993, 1998; Sánchez-Navarro et al., 2008). Por un lado, se define el eje de valencia afectiva, el cual se basa en la agradabilidad de la emoción, situándose en un polo las emociones gratas y, en el polo opuesto, las emociones ingratas. Según esta categorización, las emociones también se clasifican como positivas (placenteras) o negativas (displacenteras). Por otro lado, encontramos el eje de activación, definido en función de la activación fisiológica provocada por la emoción, y cuyos polos se definen por la tranquilidad o calma (baja activación) y el terror (activación extrema).

En segundo lugar, el estudio de las emociones discretas distingue entre emociones básicas (Ekman, 2016; Ekman y Cordaro, 2011; Izard, 2007, 2011) y las emociones secundarias, complejas, morales, sociales o autoconscientes (Ackerman et al., 1998; Lewis, 2008a). Según esta clasificación, las emociones básicas se refieren a las emociones más primitivas, tanto filogenética como ontogenéticamente. Estas emociones surgen en los primeros momentos de la vida, sus señales expresivas son de carácter universal, no dependen de pensamientos o juicios para desencadenarse y cada una de ellas genera una experiencia subjetiva única, innata en la que su cualidad distintiva es invariable a lo largo de la vida (Ekman y Cordaro, 2011; Izard, 2007). Cabe destacar que las emociones básicas están directamente relacionadas con la adaptación de la especie mediante sus características reguladoras y motivacionales de la cognición y de la acción (Cole et al., 2004; Eisenberg y Spinrad, 2004). Estas características son universales y no aprendidas e influyen directamente sobre el funcionamiento social e individual de las personas desde las primeras etapas de la vida (Izard, 2007).

Aunque el debate acerca de cuáles son específicamente estas emociones sigue abierto (Tracy y Randles, 2011), la propuesta de Ekman (1992) ha sido la

más aceptada e incluye como emociones básicas la ira, el miedo, la tristeza, la alegría, el asco y la sorpresa.

A partir de las emociones básicas o primarias, se desarrollan las emociones secundarias o complejas que se manifiestan tras la experiencia social y como resultado de la madurez cognitiva (Ackerman et al., 1998). Se trata de emociones con un origen evolutivo más cercano en el tiempo que las emociones primarias, y emergen en fases más tardías del desarrollo evolutivo debido a la necesidad de madurez cognitiva que permita, al menos, formas rudimentarias de comparación y juicio (Ackerman et al., 1998). A diferencia de las emociones primarias, la activación de las emociones secundarias es más lenta, responden a una amplia gama de estímulos y comparten patrones de reactividad con otras emociones en lo que respecta a aspectos fisiológicos, cognitivos y comportamentales (Ackerman et al., 1998). En esta categoría se encuentran la envidia y la empatía, entre otras (Lewis, 2008b). Por su parte, algunas emociones secundarias como la culpa, la vergüenza y el orgullo, suelen integrarse dentro del grupo denominado de emociones autoconscientes (Lewis, 2008a), ya que están sometidas a una evaluación siempre referida a uno mismo, y surgen cuando la persona realiza una valoración positiva o negativa de sus actuaciones, adecuadas o inadecuadas, bajo sus propios valores y criterios, así como en función de los valores sociales. Consecuentemente, estas emociones tienen una enorme influencia en el control y en el modo en que se manifiesta la propia conducta (Lewis, 2008a).

En resumen, las emociones tienen el potencial de provocar cambios en el cuerpo, en el comportamiento y en la interpretación y relación con el entorno. Pueden ser básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo,...) o complejas (empatía, orgullo, vergüenza, culpa...). Pueden ser agradables o desagradables, leves o

intensas, breves o más duraderas. Pueden estar orientadas a un objeto específico o ser más difusas, así como pueden estar orientadas hacia uno o una misma o hacia otra persona (Pons y Harris, 2019).

Tras definir de forma sucinta el concepto de emoción, así como su clasificación y características, procederemos a continuación a definir el constructo inteligencia emocional.

2.2. La Inteligencia Emocional

Hace 30 años se introdujo el concepto de la IE en la comunidad científica. Salovey y Mayer (1989) fueron los primeros en definir científicamente la IE, y en defender que se trata de un tipo exclusivo de inteligencia que se diferencia del resto de las inteligencias, como la inteligencia social de Thorndike (1920) o la inteligencia intrapersonal e interpersonal de Gardner (1993). Estos autores han contribuido de forma sustantiva al conocimiento científico en este ámbito de estudio, generando su propio modelo teórico, y actualizándolo en revisiones posteriores (Mayer y Salovey, 1997; Mayer et al., 2016).

Sin embargo, fue Daniel Goleman quien cinco años después de la publicación del artículo de Salovey y Mayer popularizara el concepto de IE con la difusión de su obra *Emotional Intelligence* (Goleman, 1995). Estos trabajos despertaron el interés social y científico acerca del tema, dando lugar a planteamientos teóricos e investigaciones empíricas llevadas a cabo desde enfoques distintos al original (Mayer et al., 2008; Roberts et al., 2010). Así, en el estudio de la IE, coexisten actualmente modelos teóricos con considerables discrepancias entre sí y que cuentan con instrumentos de evaluación propios. Entre estos modelos cabe citar el

enfoque de rasgo, el enfoque de habilidad y el enfoque mixto. El enfoque de rasgo define la IE a partir de la interacción de diferentes dimensiones de la personalidad, entendiendo las habilidades emocionales como rasgos de personalidad estables en el tiempo (Petrides y Furnham, 2001). El método de medición característico de este enfoque es el cuestionario de autoinforme, como por ejemplo el Schutte Self Report Inventory (SSRI; Schutte et al., 1998; adaptado al español por Chico, 1999) o el Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue; Petrides y Furnham, 2003; adaptado al español por Pérez, 2003).

Por su parte, el enfoque de habilidad se centra en el procesamiento de la información emocional y entiende la IE como un conjunto de habilidades relacionadas entre sí, que son necesarias para llevar a cabo dicho procesamiento. Estas habilidades son susceptibles de cambio y de mejora con el tiempo (Kotsou et al., 2019) y la experiencia, y son evaluadas mediante pruebas de rendimiento máximo (mejor rendimiento bajo circunstancias óptimas; Cronbach, 1984) como, por ejemplo, el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer et al., 2003; adaptado al español por Extremera y Fernandez-Berrocal, 2006). Este enfoque tiene en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) su principal exponente.

Por último, el enfoque mixto de la IE combina los dos enfoques anteriormente expuestos, y concibe la IE como una mezcla de rasgos, competencias y habilidades cognitivas, que suelen ser evaluadas mediante cuestionarios o inventarios como el Emotional Quotient Inventory for children and adolescents, de Bar-On (EQ-i: YV (S) Bar-On, 2000; adaptado al español por Caraballo y Villegas, 2001) o el Emotional Competence Inventory (ECI, Boyatzis, Goleman y Rhee, 2001; no se conoce versión adaptada al español). Algunos de los modelos representativos de

este enfoque son el modelo de Bar-On (1997, 2000), el modelo de Boyatzis et al., 2000 y el modelo de Goleman (1995, 1998, 2001).

2.2.1. Modelo de habilidad

Son numerosos los estudios que han aportado evidencia en apoyo de la conceptualización de la IE como un conjunto de habilidades (Mayer et al., 2016). El modelo de Mayer y Salovey (1997), se caracteriza por ser uno de los modelos que más investigación acumula y mayor repercusión científica ha tenido en este campo. Este modelo se caracteriza por su coherencia teórica y cuenta con instrumentos de evaluación diseñados con rigor y validez científica, capaces de predecir resultados en variables de ajuste personal (Fernández-Berrocal y Cabello, 2021).

Al mismo tiempo, como señalan Olderbak, Semmler, et al. (2019) en su reciente metaanálisis, el modelo de cuatro ramas ha facilitado grandes avances en el estudio de la IE. Asimismo, estos autores destacan la importancia de generar más evidencia científica, así como la necesidad de mejorar los instrumentos de medida que se diseñen, prestando atención a su idoneidad para ser utilizados en contextos clínicos y aplicados (Olderbak, Semmler et al., 2019).

Según este modelo, la IE engloba la habilidad para percibir con exactitud la emoción, valorarla y expresarla; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997, p. 10)

Mayer y Salovey (1997) consideraron las emociones como respuestas organizadas que facilitan de manera adaptativa el pensamiento, y fueron los primeros en plantear que algunas personas podrían ser emocionalmente más inteligentes que otras. En 1997, Mayer y Salovey formularon el modelo de cuatro ramas que hace referencia a las habilidades emocionales esenciales para el razonamiento emocional. Por su parte, en 2016, Mayer et al. actualizaron el modelo (véase Tabla 1) y plantearon siete principios que guían su perspectiva. Se trata de un modelo de carácter jerárquico, es decir, se desarrolla desde el nivel más básico al más complejo, integrando así áreas anteriores y requiriendo también de forma progresiva, habilidades mentales más complejas que son evaluadas, a su vez, con tareas que precisan de un razonamiento cada vez más elaborado.

Tabla 1. El Modelo de Cuatro Ramas de Mayer et al. (2016)

Las cuatro ramas	Áreas de razonamiento
	Regular de manera efectiva las emociones de los demás para lograr un resultado deseado.
	Regular de manera efectiva las propias emociones para lograr un resultado deseado.
Regulación emocional	Evaluar estrategias para mantener, reducir o intensificar una respuesta emocional. Observar las reacciones emocionales para determinar si son razonables. Comprometerse con las emociones si son útiles; desconectarse si no lo son. Mantenerse abierto a las emociones agradables y desagradables, y a la información que transmiten, según sea necesario.

Las cuatro ramas	Áreas de razonamiento	
Comprensión emocional		Reconocer las diferencias culturales en la evaluación de las emociones.
		Comprender cómo se puede sentir una persona en el futuro o bajo ciertas condiciones (pronóstico afectivo).
		Reconocer las transiciones probables entre las emociones, como, por ejemplo, del enfado a la satisfacción.
		Comprender las emociones complejas y mixtas.
		Diferenciar entre estados de ánimo y emociones.
		Evaluar las situaciones que pueden provocar emociones.
		Determinar los antecedentes, significados y consecuencias de las emociones.
Facilitación emocional		Etiquetar las emociones y reconocer las relaciones entre ellas.
		Seleccionar los problemas en función de cómo el estado emocional continuo puede facilitar el pensamiento.
	Adaptar el pensamiento a la emoción.	Aprovechar los cambios de humor para generar diferentes perspectivas cognitivas.
	Generar emociones para facilitar el pensamiento.	<p>Priorizar el pensamiento dirigiendo la atención de acuerdo con la emoción presente.</p> <p>Generar emociones como medio para relacionarse con las experiencias de otra persona.</p> <p>Generar emociones como ayuda para el juicio y la memoria.</p>

Las cuatro ramas	Áreas de razonamiento
Percepción emocional	Identificar expresiones emocionales engañosas o deshonestas.
	Discriminar expresiones emocionales precisas vs. Inexactas.
	Comprender cómo se manifiestan las emociones dependiendo del contexto y la cultura
	Expresar las emociones con precisión cuando se desee.
	Percibir el contenido emocional en el ambiente, las artes visuales y la música.
	Percibir emociones en otras personas a través de sus señales vocales, expresión facial, lenguaje y comportamiento.
	Identificar las emociones en uno mismo a partir de los propios estados físicos y de los propios sentimientos y pensamientos.

Nota. Adaptado de “The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates” por J. D. Mayer, D. R. Caruso y P. Salovey, 2016, Emotion Review, 8(4), 290-300 (<https://doi.org/10.1177/1754073916639667>).

Como se ha mencionado previamente, Mayer et al. (2016) formulan siete principios que definen su modelo de IE. Estos principios hacen referencia a la concepción de la IE como una habilidad mental; a su medición como capacidad y mediante una escala o un autoinforme; al hecho de que la solución inteligente a los problemas no tiene por qué corresponderse con un comportamiento inteligente; a la necesidad de ajustar adecuadamente el contenido a la hora de la medición, con el fin de poder medir adecuadamente las habilidades mentales. Asimismo, en estos principios se recoge que la IE es una inteligencia amplia que está constituida por diferentes niveles, en los cuales las habilidades son cada vez más específicas y se organizan de manera jerárquica y, finalmente, definen la IE como una parte del conjunto de inteligencias, que se focaliza en el procesamiento *caliente* de la información, es decir, la IE está centrada en procesar información que presenta

implicación con hechos o significados de elevada importancia para el individuo (aceptación social, bienestar emocional, etc.).

2.3. Desarrollo de la IE en Educación Primaria

La escuela es un contexto social fundamental para el desarrollo de las habilidades emocionales. En la etapa comprendida entre los 6 y los 11 años, correspondiente a la Educación Primaria, los niños y las niñas experimentan multitud de situaciones y retos, ante los que necesitan estrategias que les ayuden a hacer frente a las exigencias del entorno escolar, como pueden ser la presión académica y las diversas e intensas experiencias emocionales en las que están implicados (Vierhaus et al., 2016). La relevancia de un adecuado desarrollo de las habilidades emocionales en este rango de edad, y de una maduración progresiva de las mismas, ha sido evidenciada por numerosas investigaciones (Denham, 2019). En este sentido, Schlesier et al. (2019), en su revisión sistemática, mostraron que los alumnos y alumnas con una mayor competencia emocional presentaban menos problemas externalizantes e internalizantes, mejor salud y mayor bienestar, mayor compromiso, motivación y rendimiento académico, así como un ajuste social superior en comparación con quienes tenían peor desarrolladas sus habilidades emocionales.

2.3.1. Percepción y expresión emocional

La percepción emocional hace referencia a la habilidad para identificar y discriminar las emociones que expresan otras personas mediante la voz, el rostro o a través del cuerpo (Mayer et al., 2016). Las personas somos esencialmente

sociales y, atendiendo a esta característica, desde los primeros momentos de vida pueden observarse las expresiones emocionales en los y las bebés para con sus progenitores y sus progenitoras (Camras, 2019). La expresión emocional y la percepción emocional van enriqueciéndose y sofisticándose a medida que el niño y la niña va creciendo, madurando y su experiencia social va también aumentando (Bayet y Nelson, 2019; Denham, 2019). La capacidad para interpretar las señales emocionales resulta clave en el desarrollo y el mantenimiento de las relaciones sociales; facilita las interacciones interpersonales ayudando a entender y a responder apropiadamente a las personas con las que nos relacionamos (Bayet y Nelson, 2019). Así, la percepción emocional es un elemento clave de nuestras habilidades socioemocionales e influye en diversos ámbitos de la vida (Bayet y Nelson, 2019).

Si bien Bayet y Nelson (2019) afirman que, a pesar de las dificultades que supone la evaluación de la percepción emocional, hoy en día existe un gran número de estudios que documentan la trayectoria típica del desarrollo de esta habilidad en la etapa de Educación Primaria, otros autores y otras autoras, como Rodger et al. (2015) y Mancini et al. (2013), discrepan y advierten una laguna persistente de evidencia científica en dicha habilidad y en este rango de edad. A continuación, se presentan algunos de las últimas contribuciones con respecto al tema que nos ocupa.

La percepción de las expresiones emocionales faciales se desarrolla durante la niñez, alcanza su rendimiento óptimo en la juventud y comienza a disminuir en la vejez (Leime et al., 2013). En este sentido, Olderbak, Semmler, et al. (2019) analizaron una muestra de más de cien mil personas y concluyeron que el rendimiento óptimo en la percepción emocional tiene lugar entre los 15 y

los 30 años, y detectaron un peor rendimiento en los menores de 15 años, así como en los mayores de 30 años. Asimismo, se ha observado que en las etapas de rendimiento óptimo de la percepción emocional es cuando menos información emocional se precisa para percibir y etiquetar las emociones (Leime et al., 2013; Rodger et al., 2018).

Por otro lado, durante la etapa escolar, la percepción emocional también mejora progresivamente. Mancini et al. (2013) confirmaron que la habilidad para percibir las expresiones emocionales en los rostros aumentaba entre los 8 y los 11 años. En este sentido, la evidencia sugiere que la percepción emocional de las expresiones faciales a los 11 años era similar a la encontrada en muestras de adultos (Chronaki et al., 2015; Mancini et al., 2013). De forma coherente con estos resultados, Montirosso et al. (2010) encontraron una creciente habilidad para percibir las expresiones faciales entre el grupo de 4 a 6 años y de 7 a 9 años y entre el grupo de 13 a 15 años y de 16 a 18 años; sin embargo, los niños y las niñas de la franja de edad intermedia, comprendida entre los 10 y los 12 años, no se diferenciaron ni del grupo de edad previo ni de los grupos de edades superiores. Ewing et al. (2017), por otro lado, hallaron una mejora de la precisión en la percepción emocional de los niños y de las niñas de 10 a 13 años con respecto a las niñas y a los niños de 6 a 9 años.

Estudios recientes (Gil et al., 2016; Palama et al., 2020) han utilizado un método novedoso de transferencia intermodal cruzada, consistente en la reproducción de estímulos auditivos y visuales (concretamente rostros) emocionales, y exploraron a qué edad se lograba emparejar la información congruente. Es decir, analizaron la capacidad de traducir la información recibida, de una modalidad sensorial a otra. Los autores y las autoras encontraron que a

los 8-9 años se comprendía la naturaleza amodal de la emoción y que se utilizaba la transferencia intermodal de la información emocional. Concretamente, Palama et al. (2020) indicaron que esta capacidad para emparejar espontáneamente la información se incrementaba con la edad y dependía de la emoción específica. En concreto, se observó que la congruencia espontánea se da a los 8 años para la emoción de alegría y a partir de los 10 años para la emoción de enfado.

En este sentido, tal y como se plantea en la revisión de Calvo y Nummenmaa (2016) cabe señalar que el patrón de desarrollo de la percepción emocional facial no es uniforme en todas las emociones; de hecho, los estudios de percepción emocional demuestran que algunas emociones se identifican sistemáticamente con mayor precisión y rapidez que otras. Por ejemplo, los rostros felices se reconocen más rápidamente y con mayor precisión, seguidas de las expresiones de sorpresa, tristeza, enfado, asco y miedo (Calvo y Nummenmaa, 2016). Así, de forma paulatina los estudios están adoptando un enfoque diferente y optan por no concebir la percepción emocional como un constructo global, sino por analizar cómo se desarrolla esta habilidad en cada emoción específica (Mancini et al., 2013; Montiroso et al., 2010). Bajo este enfoque, los estudios no aportan resultados consistentes, pero sí apuntan a que la precisión en el reconocimiento emocional no es una habilidad holística referida al constructo global, sino que es específica de las diferentes emociones (Calvo y Nummenmaa, 2016; Montiroso et al., 2010), y que existen ciertas emociones que se identifican sistemáticamente con mayor precisión y rapidez que otras (Calvo y Nummenmaa, 2016; Palama et al., 2020).

Considerando lo expuesto, podemos afirmar que la percepción emocional es una habilidad emocional básica imprescindible para la adaptación social de las

personas, que va enriqueciéndose y sofisticándose a medida que el niño y la niña madura e interactúa con el entorno que le rodea.

2.3.2. Comprensión emocional

La comprensión emocional hace referencia a “la capacidad para comprender la naturaleza, las causas y las consecuencias de la experiencia emocional en uno mismo o en una misma y en las demás personas. Su función principal es identificar, explicar, predecir y permitir el cambio en la experiencia emocional cotidiana” (Pons y Harris, 2019, p. 432).

Según Bardack y Widen (2019), la comprensión emocional evoluciona de forma gradual durante la niñez, e incluso durante la adolescencia y la adultez. Por un lado, esta habilidad emocional se desarrolla inicialmente en términos de valencia; por ejemplo, si alguien se siente feliz, se sentirá bien, o si alguien se siente triste, se sentirá mal. Así, el desarrollo de la comprensión emocional consiste en ir progresivamente clasificando las emociones dentro de cada valencia hasta que se adquiere una categorización emocional adulta (Bardack y Widen, 2019). Por otro lado, Pons y Harris (2019) afirman que la comprensión emocional evoluciona progresivamente de fuera hacia dentro; es decir, primero se desarrolla la comprensión de los aspectos más visibles de las emociones, y posteriormente los aspectos de carácter cognitivo y, por ende, más profundos e invisibles. En este sentido, estos autores diferencian tres etapas en el desarrollo de la comprensión emocional desde la niñez hasta la preadolescencia: la etapa *externa*, la etapa *mental* y la etapa *reflexiva*; la Educación Primaria, concretamente, se caracteriza por el desarrollo de la etapa *reflexiva* (7-8 a 10-11 años) que hace referencia

a la comprensión de las emociones mixtas, a la comprensión del efecto de las reglas morales sobre las emociones y a la posibilidad de controlar la experiencia emocional mediante estrategias de regulación (Castro et al., 2016; Pons et al., 2003; Pons et al., 2004; Pons y Harris, 2005, 2019).

La comprensión emocional está compuesta por tres aspectos fundamentales; a saber, la comprensión de la naturaleza de las emociones, la comprensión de sus antecedentes, y la comprensión de las consecuencias de las emociones (Pons y Harris, 2019). A continuación, se expondrán los hitos logrados respecto a estos tres componentes en la etapa *reflexiva*.

Respecto al desarrollo de la comprensión de la naturaleza de las emociones, a los 7-8 años de edad los niños y las niñas ya comprenden que estas se asocian a las experiencias. Asimismo, la mayoría es consciente de que la experiencia emocional se puede ocultar y que la expresión emocional se puede simular atendiendo a razones personales y sociales (Pons et al., 2004; Pons y Harris, 2019). Por ejemplo, una persona puede aparentar estar contenta porque su expresión facial así lo indica, pero en realidad sentirse triste. A partir de los 7-8 años, comienzan también a entender que las personas pueden sentir simultáneamente dos emociones, en principio contradictorias entre ellas (Burkitt et al., 2018; Castro et al., 2016; Pons et al., 2004; Pons y Harris, 2005, 2019; Zajdel et al., 2013). Por ejemplo, cuando bajan en bicicleta por una pendiente pronunciada, se pueden sentir felices, por un lado, pero, al mismo tiempo, sentir miedo de caerse. A los 10-11 años la mayoría ya entiende esta naturaleza conflictiva y compleja de las emociones (Heubeck et al., 2016; Pons et al., 2004; Pons y Harris, 2005, 2019). Por último, a partir de los 7-8 años, empiezan a captar la naturaleza reflexiva de ciertas emociones; es decir, advierten que las experiencias emocionales pueden

estar parcial o totalmente dirigidas hacia una misma o hacia uno mismo como, por ejemplo, el orgullo, la culpa y la vergüenza, o hacia otra persona, como sucede con la envidia, los celos o el odio (Pons y Harris, 2005, 2019). En torno a los 10-11 años, la mayoría de los niños y de las niñas comprende varias emociones reflexivas y ha ampliado considerablemente su repertorio emocional (Pons y Harris, 2005, 2019).

En cuanto al segundo elemento de la comprensión, referido a captar los antecedentes de las emociones, a los 7-8 años, los niños y las niñas ya han asimilado que el tiempo influye en la experiencia emocional (Pons y Harris, 2019); así, por ejemplo, cuando se muere una mascota son conscientes de que a medida que pase el tiempo la intensidad de la tristeza que sienten irá disminuyendo (Pons et al., 2004; Pons y Harris, 2019). Por otro lado, cuando tienen 7-8 años también saben que los lugares, los olores, los objetos... pueden tener un efecto rememorativo que haga revivir emociones que se sintieron en el pasado (Pons et al., 2004; Pons y Harris, 2019). Por ejemplo, al ver la playa pueden sentir la felicidad que experimentaron el último verano. Además, a esta edad ya se ha asimilado que las emociones están íntimamente relacionadas con las creencias de las personas (Castro et al., 2016; Pons et al., 2004; Pons y Harris, 2005, 2019); entienden que pueden sentirse tristes porque creen que una amiga está enfadada con ellos o con ellas, o cuando van a recoger las notas del colegio sentirse asustados y asustadas al pensar que van a suspender una asignatura. Por último, a partir de los 7-8 años comienzan a comprender la influencia de la moralidad en las emociones (Beißert y Hasselhorn, 2016; Beißert et al., 2018; Castro et al., 2016; Jaroslawska et al., 2020; Pons et al., 2004; Pons y Harris, 2005, 2019; Smetana y Ball, 2019) y a los 10-11 años ya saben que la trasgresión o el respeto de las normas morales influye en las emociones (Pons et al., 2004; Pons y Harris, 2005, 2019). Así, son conscientes, por ejemplo, de que quitar la merienda a un compañero o a una

compañera puede generar sentimientos de culpabilidad. Por su parte, Lagattuta y Kramer (2021) analizaron mediante el rastreo de los movimientos oculares en qué modo las experiencias emocionales pasadas influyen y sesgan la manera de experimentar y percibir las nuevas experiencias. Concretamente, analizaron la influencia de la edad en la generalización de los acontecimientos emocionales pasados cuando el o la protagonista de los sucesos presentes era similar o se parecía al de la experiencia pasada. Las autoras observaron que, entre los 6-10 años, los niños y las niñas eran capaces de asumir que el pasado tenía un impacto sesgado en el presente.

En relación con el desarrollo del tercer elemento de la comprensión, el referido a las consecuencias de las emociones, a los 10-11 años la mayoría de las niñas y de los niños entienden que las emociones influyen en el comportamiento y en el razonamiento de las personas (Pons y Harris, 2019). Por ejemplo, saben que las personas que se sienten contentas son más resolutivas, generosas y creativas que las personas que están tristes; o que, por el contrario, las personas que se sienten tristes reducen su atención al entorno para centrarse en el problema que les entristece.

En resumen, de los 7 a los 11 años las niñas y los niños avanzan progresivamente en el desarrollo de la comprensión de los antecedentes y consecuencias de las emociones. Entienden que se puede sentir más de una emoción simultáneamente y que estas incluso pueden ser contradictorias, toman conciencia también de que las creencias y las reglas morales influyen en la experiencia emocional, y que esta última tiene el poder de alterar y motivar un determinado comportamiento.

2.3.3. Regulación emocional

Eisenberg et al. (2007) definieron la regulación emocional como “procesos orientados a la gestión y modificación de la experiencia emocional, de los estados motivacionales y fisiológicos relacionados con la misma, así como de la forma en que las emociones se expresan conductualmente de acuerdo con las demandas situacionales” (p. 288).

Diversas investigaciones han demostrado que la regulación de las emociones posee diversas facetas y comprende diferentes procesos con base fisiológica, cognitiva y conductual (Cole et al., 2004; Eisenberg et al., 2010; Eisenberg y Sulik, 2012; Thompson et al., 2008). La capacidad para regular las emociones se flexibiliza y mejora con la edad debido a los cambios y al desarrollo de cada uno de dichos procesos (Bardack y Widen, 2019; Stifter y Augustine, 2019; Thomsen y Lessing, 2020). En la etapa de Educación Primaria, concretamente, tiene lugar un aumento de las interacciones sociales, proceso que, unido a la maduración de los procesos cognitivos, fomenta el desarrollo de esta habilidad emocional (Best y Miller, 2010; Compas et al., 2017; Thompson et al., 2008; Thomsen y Lessing, 2020; Zelazo y Cunningham, 2007). Por ejemplo, la estrategia de reevaluación, es decir, el proceso consistente en minimizar un problema mediante el cambio de perspectiva implica una serie de funciones cognitivas complejas que permite regular la respuesta emocional (gestionar el enfado, fomentar el interés, la alegría, etc.) y posibilita un ajuste adaptativo relativo al funcionamiento intrapersonal e interpersonal.

Al mismo tiempo, cabe destacar que la elección de las estrategias de regulación emocional cambia también con la edad. Las estrategias de regulación

emocional se refieren a aquellas destrezas o habilidades conductuales y cognitivas que se utilizan para regular las emociones.

En la etapa de Educación Primaria, adquiere protagonismo la autorregulación emocional (Stifter y Augustine, 2019); las niñas y los niños se vuelven más autónomos y autónomas, toman conciencia de las estrategias de regulación de las que disponen y utilizan unas u otras en función de su utilidad en diferentes situaciones (Denham, 2019). Así, las estrategias centradas en la emoción, que previamente eran lideradas por los cuidadores y las cuidadoras quedan en un segundo plano y cobran protagonismo las estrategias de regulación cognitivas (Stifter y Augustine, 2019). En concreto, a los 10-11 años se interiorizan estrategias tales como la distracción cognitiva (pensar en otra cosa intencionadamente) o la reevaluación de la situación (evaluar la situación desde diferentes perspectivas y ser capaz de tener en cuenta diferentes puntos de vista) (Davis et al., 2010; Denham, 2019). Además, los niños y las niñas utilizan con frecuencia la modificación de las situaciones que pueden controlar y la evitación de aquellas que no, y disminuyen significativamente el uso de las estrategias de búsqueda de ayuda (López-Pérez et al., 2017). Por otro lado, comprenden también que la probabilidad de éxito de las estrategias varía en función del contexto y de la emoción (Wan y Savina, 2016; Waters y Thompson, 2014). Por ejemplo, hacen un mayor uso de la estrategia de resolución de problemas ante la ira, y prefieren la búsqueda de apoyo ante la tristeza (Waters y Thompson, 2014). Otros autores y otra autora que exploraron las trayectorias de desarrollo de las estrategias de afrontamiento y de regulación de las emociones fueron Vierhaus et al. (2016), quienes observaron que las estrategias dirigidas a la resolución de los problemas, la búsqueda de ayuda y el afrontamiento paliativo (por ejemplo, intentar calmarse) aumentan a los 7-10 años, mientras que el afrontamiento evitativo y las estrategias de regulación emocional más agresivas

o violentas disminuyen a esas edades. Esa tendencia se extendió a los 9-12 años a excepción de las estrategias de búsqueda de ayuda y las de afrontamiento paliativo que disminuyeron a estas edades, resultados similares a los hallados por López-Pérez et al. (2017).

Actualmente, existe escasa evidencia científica acerca del desarrollo de regulación emocional interpersonal, es decir, regular las emociones de las demás personas (Gummerum y López-Pérez, 2020; López-Pérez et al., 2016; López-Pérez y Pacella, 2021). A este respecto, Gummerum y López-Pérez (2020) llevaron a cabo un estudio que exploró el desarrollo de la regulación emocional interpersonal en el contexto de la exclusión social. Las autoras hallaron que a los 5 años se era menos propenso a querer cambiar las emociones de las víctimas, que a los 9 años. Además, los niños y las niñas de 9-13 años realizaban esfuerzos para empeorar las emociones de los agentes y de las agentes de la exclusión y utilizaban con mayor frecuencia estrategias de regulación emocional interpersonal que los y las de más corta edad. Por otro lado, el estudio de López-Pérez y Pacella (2021) evidenció la importancia de analizar las emociones específicas cuando se aborda el estudio de la regulación interpersonal de las emociones. En este sentido, este trabajo utilizó un juego de simulación llamado Emodiscovery, con el que las autoras exploraron las estrategias que elegían los niños y las niñas de los 8 a 10 años, con el fin de mejorar el estado emocional de personajes virtuales que sentían las emociones de enfado, tristeza y miedo. Sus resultados evidenciaron que, por ejemplo, en el escenario en el que se mostraba tristeza, los niños y las niñas a los 8 años eligieron un número inferior de estrategias adaptativas que a los 10 años. En el escenario de enfado, aquellos y aquellas que percibieron con precisión esta emoción, eligieron más estrategias adaptativas que los que y las que no reconocieron la emoción.

Para finalizar, cabe resaltar que, aunque gran parte del desarrollo de la regulación emocional sucede durante la etapa preescolar, esta habilidad sigue desarrollándose y evolucionando durante toda la infancia y la adolescencia (Bardack y Widen, 2019; Cole et al., 2004; Denham, 2019; Eisenberg y Sulik, 2012; Spinrad et al., 2006; Stifter y Augustine, 2019; Thomsen y Lessing, 2020; von Salisch, 2008). Como se ha expuesto anteriormente, en la franja de edad que compete a este trabajo de investigación, se da un aumento de las estrategias adaptativas acompañado de una disminución de las estrategias desadaptativas. Además, el repertorio de estrategias crece en diversidad con el aumento de las habilidades conductuales y cognitivas, lo que permite el desarrollo de estrategias de regulación más complejas (Thomsen y Lessing, 2020; Vierhaus et al., 2016).

2.3.4. Facilitación emocional

Respecto a la facilitación emocional, se ha observado que las emociones tienen un impacto en los resultados cognitivos y, consecuentemente, pueden influir facilitando u obstaculizando la organización del pensamiento, el aprendizaje y la acción (Bell et al., 2019; Blanchette y Richards, 2010). Diversos estudios han demostrado que las emociones de valencia positiva tales como la alegría, el orgullo o el interés, amplían nuestra capacidad cognitiva y fomentan pensamientos y conductas exploratorias, creativas y novedosas (Fredrickson, 2013; Fredrickson y Branigan, 2005). Concretamente, Rader y Hughes (2005) hallaron que, en los niños y las niñas de 6 y 7 años de edad, las emociones de valencia positiva influyeron en el desempeño de las tareas de carácter visoespacial de manera más eficiente que cuando experimentaban una emoción de valencia negativa o neutra. Sin embargo, se ha observado que las emociones de valencia positiva, pero de

alta intensidad como el deseo, están asociadas con la disminución de la atención (Gable y Harmon-Jones, 2010). En relación con las emociones de valencia negativa tales como el enfado, el miedo o la tristeza, la literatura advierte que comprometen algunos procesos atencionales y cognitivos tales como la toma de decisiones y el razonamiento, con el fin de ayudar a la persona a centrarse en el problema en cuestión (Blanchette y Richards, 2010; Fredrickson y Branigan, 2005). En el mismo sentido, la regulación dirigida a reducir la frecuencia y/o la intensidad de emociones de valencia negativa, así como al incremento de las emociones de valencia positiva, favorece el rendimiento y el aprendizaje de tareas complejas en la primera infancia como, por ejemplo, tareas que demandan un aprendizaje cognitivo-motor (Angulo-Barroso et al., 2017), así como el rendimiento académico en la adolescencia (Lewis et al., 2009). De forma coherente con los resultados anteriores, un estudio con niños y niñas de 11 años detectó que el tipo de emociones que estos niños y niñas expresaban mientras completaban sus tareas escolares en el hogar, estuvieron relacionados con el rendimiento en las mismas, en este caso, en las matemáticas. Específicamente, la tensión se relacionó con un peor rendimiento, mientras que el interés, el humor y el orgullo se relacionaron con un mejor rendimiento en esta asignatura (Else-Quest et al., 2008). En la misma línea, otro estudio en niñas y en niños de 10 y 11 años, constató que la alegría promueve el rendimiento en tareas gramaticales (Tornare et al., 2017). También se ha observado que las emociones negativas tienen un efecto sobre la longitud de los textos escritos y sobre la capacidad de memoria de trabajo en niños y en niñas de 9 a 11 años (Fartoukh et al., 2012, 2014).

2.4. Influencia de la Edad, el Género y la Habilidad Verbal en la Inteligencia Emocional en Educación Primaria

La edad, el género y la habilidad verbal son los principales factores que influyen diferencialmente en el desarrollo emocional. A continuación, se expondrán los principales hallazgos con relación a estos factores y su vinculación con las diversas ramas del modelo de IE de Mayer y Salovey (1997) y Mayer et al. (2016) durante la etapa de Educación Primaria.

2.4.1. Edad

Mayer y Salovey (1997) definieron la IE como un conjunto de capacidades que se desarrollan a medida que la edad aumenta y con el incremento de experiencias vitales. Así, la IE se ve influida por el desarrollo de las estructuras cognitivas (Bell et al., 2019), por el desarrollo del lenguaje (Shablack y Lindquist, 2019) y por el proceso de socialización (Denham, 2019). De esta forma, la edad se erige en un factor determinante que explica ciertas variaciones existentes en los niveles de la IE. En concreto, la literatura científica expone que las habilidades emocionales varían con la edad en forma de curva en U invertida: se desarrolla durante la niñez, alcanza su rendimiento óptimo en la juventud y comienza a disminuir en la vejez (Cabello et al., 2016; Leime et al., 2013; Olderbak, Semmler, et al., 2019). En definitiva, el desarrollo emocional en las cuatro ramas de la IE (percepción y expresión, facilitación, comprensión y regulación) avanza a medida que el niño o la niña crecen.

Concretamente, en la etapa de Educación Primaria, los avances en el lenguaje y en el pensamiento facilitan la comunicación social, aspecto de gran

relevancia en esta edad. Asimismo, la relación entre pares se revela como un factor fundamental para el desarrollo general y un gran estímulo para el aprendizaje (González, Padilla, et al., 2004). Como consecuencia de todo ello, las habilidades emocionales aumentan en complejidad durante este rango de edad (Denham, 2019).

Estudios expuestos en apartados anteriores ponen de manifiesto el avance de la **percepción emocional** durante la etapa escolar en comparación con etapas previas (Ewing et al., 2017; Mancini et al., 2013; Montiroso et al., 2010); Además, se ha detectado que la capacidad para emparejar espontáneamente la información intermodal cruzada (por ejemplo, emparejar las expresiones faciales espontáneamente con la voz correspondiente) se puede observar a partir de los 8-9 años (Gil et al., 2016; Palama et al., 2020). Entre los 10 y los 12 años los niños y las niñas logran un desarrollo similar al de la adultez en esta habilidad (Chronaki et al., 2015; Mancini et al., 2013 Montiroso et al., 2010).

Como se ha comentado previamente, la **comprensión emocional** también se desarrolla de forma gradual durante la niñez, e incluso durante la adolescencia y la etapa adulta (Bardack y Widen, 2019). Numerosos estudios se hacen eco de los hitos logrados durante los 7-11 años en esta habilidad; por ejemplo, las niñas y los niños comienzan a entender la naturaleza mixta de algunas emociones (Burkitt et al., 2018; Castro et al., 2016; Heubeck et al., 2016; Pons et al., 2004; Pons y Harris, 2005, 2019; Zajdel et al., 2013), su naturaleza reflexiva (Pons y Harris, 2005, 2019), que las emociones están asociadas a las creencias de las personas (Castro et al., 2016; Pons et al., 2004; Pons y Harris, 2005, 2019), el efecto de las reglas morales en la experiencia emocional (Beißert y Hasselhorn, 2016; Beißert et al., 2018; Castro et al., 2016; Jaroslawska et al., 2020; Pons et al., 2004; Pons

y Harris, 2005, 2019; Smetana y Ball, 2019), que las emociones influyen en el comportamiento de las personas (Pons y Harris, 2019) y que las experiencias emocionales pasadas pueden influir en la manera de vivir las nuevas experiencias (Lagattuta y Kramer, 2021).

Para concluir, y haciendo referencia a la **regulación emocional**, se ha observado que el uso del tipo de estrategia varía con la edad (Bardack y Widen, 2019; Denham, 2019; Schlesier et al., 2019; Stifter y Augustine, 2019). En Educación Primaria se observa un aumento de la utilización de estrategias cognitivas de regulación como, por ejemplo, aquellas dirigidas a la mejora del estado de ánimo, a la resolución de problemas cognitivos y a reevaluar las situaciones (Compas et al., 2017; Davis et al., 2010; Stifter y Augustine, 2019; Thomsen y Lessing, 2020; Zelazo y Cunningham, 2007) y disminuye el uso de las estrategias de búsqueda de ayuda (López-Pérez et al., 2017; Vierhaus et al., 2016). Dicho de otro modo, en esta franja edad, las niñas y los niños se vuelven más autónomos en su regulación emocional; toman conciencia de las estrategias de regulación de las que disponen, y usan unas u otras en función de su utilidad en diferentes situaciones (Denham, 2019; López-Pérez et al., 2017; Wan y Savina, 2016; Waters y Thompson, 2014).

En síntesis, la evidencia científica avala y corrobora la propuesta de Salovey y Mayer (1997, 2016) acerca del desarrollo jerárquico y progresivo de las habilidades emocionales, partiendo de las habilidades más básicas a las más complejas, a medida que las niñas y los niños avanzan en su desarrollo evolutivo.

2.4.2. Género

En cuanto a los aspectos diferenciales de género en relación con la **percepción emocional**, McClure (2000) en su metaanálisis constató que, desde la infancia hasta la adolescencia, las niñas presentaban un mejor desempeño que los niños en esta habilidad, aunque dicha diferencia era moderada. En esta línea, los metaanálisis de Herlitz y Lovén (2013) y de Thompson y Voyer (2014), al igual que el estudio de Olderbak, Wilhelm, et al. (2019) mostraron una ventaja femenina, en todos los grupos de edad (menores de 15 años, 15-30 años, 31-45 años, 46-60 años y mayores de 60 años) estudiados, en lo que respecta a tareas dirigidas a evaluar la percepción de emociones. Por tanto, los hallazgos hasta la fecha sugieren, principalmente, que las niñas tienen un mejor rendimiento que los niños en las tareas de percepción emocional (McClure, 2000; Montirosso et al., 2010; Roberts et al., 2018).

Estas diferencias en cuanto a la percepción emocional pueden deberse a la existencia de una cierta ventaja en el procesamiento de los rostros por parte de las niñas y de las mujeres en comparación con los niños y los hombres (Herlitz y Lovén, 2013). Otra hipótesis explicativa de estas diferencias es la formulada por McClure (2000) quien alude al impacto que tiene la socialización emocional; es decir, al hecho de que las niñas están expuestas a entornos más expresivos que los niños.

Con relación a las diferencias de género observadas en las tareas de **comprensión emocional**, la evidencia sugiere diferentes resultados. Así, Fidalgo et al. (2018), García y Tully (2020), Pons et al. (2003) y Pons y Harris (2005) no detectaron diferencias significativas en la comprensión emocional entre niños y

niñas de 3 a 11 años, a diferencia de Rivers et al. (2012), que observaron un superior rendimiento de las niñas con respecto a los niños de 10 a 13 años. Como se puede comprobar, de 10 a 11 años los resultados son contradictorios, por lo que es necesario realizar más estudios que exploren el funcionamiento de la comprensión emocional en función del género en esta franja de edad. En relación con la comprensión de las emociones mixtas en particular, Beck et al. (2012) y Heubeck et al. (2016) hallaron un superior desempeño de las niñas frente al de los niños en edades de 6-11 años; sin embargo, Zajdel et al. (2013) no detectaron estas diferencias, sino una progresión similar en ambos géneros respecto a este aspecto de la comprensión emocional. De acuerdo con el aspecto moral de la comprensión emocional, mientras que Smetana y Ball (2019) no encontraron diferencias entre niños y niñas en cuanto a los juicios morales sobre hechos injustos en edades de 4-9 años, Beißert y Hasselhorn (2016) detectaron que a los 6 años los niños mencionaban más justificaciones morales que las niñas, mientras que a los 7 años el resultado fue el inverso, es decir, las niñas mencionaron más razones morales que los niños. Por su parte, a los 8 años no hallaron diferencias entre las niñas y los niños. Para finalizar, Kuhnert et al. (2017) indican que esta habilidad parece ser más influyente en el comportamiento prosocial de las niñas que en el de los niños a los 7 años.

Por último, una reciente revisión sistemática sobre la regulación emocional en la etapa de Educación Primaria sugiere que las niñas tienden a regular sus emociones de manera más adaptativa que los niños (Schlesier et al., 2019). Concretamente, se ha observado que en niños y en niñas de 6 a 10 años, las niñas utilizan con mayor frecuencia que los niños las estrategias de búsqueda de ayuda, el desahogo emocional y las estrategias paliativas, mientras que los niños utilizan más frecuentemente estrategias de confrontación agresiva y menos

frecuentemente la búsqueda de ayuda, en comparación con las niñas (Vierhaus et al., 2016; Waters y Thompson, 2014). Se ha evidenciado también que las niñas regulan con mayor eficacia sus emociones de alegría, tristeza y enfado que los niños a los 9-11 años (Kwon et al., 2017). Cabe destacar que existen estudios que no hallan estas diferencias de género de los 3 a los 10 años, como por ejemplo Gummerum y López-Pérez (2020), López-Pérez et al. (2016) y López-Pérez y Pacella (2021).

Considerando lo expuesto, parece que la evidencia científica disponible sugiere una cierta ventaja de las niñas frente a los niños en tareas emocionales en las que se pone en práctica la competencia para percibir, comprender y regular las emociones en Educación Primaria. Por su parte, se evidencia la necesidad de seguir explorando y profundizando en las causas y en los efectos de estas diferencias.

2.4.3. Habilidad verbal

En la etapa escolar se desarrollan diversos aspectos cognitivos que favorecen una creciente mejora de la expresión y de la comprensión lingüísticas. Mediante el lenguaje, las niñas y los niños adquieren conocimiento sobre las emociones y esto les ayuda a dar sentido a los estados emocionales propios y a los de los demás, aspecto especialmente potenciado y estimulado por la cercanía de sus pares en esta etapa (Shablack y Lindquist, 2019).

Respecto a la relación de la habilidad verbal con la **percepción emocional**, Shablack y Lindquist (2019) dejan clara su postura y defienden que la habilidad verbal resulta crucial para la percepción emocional. Afirman que, gracias a la información que transmiten las palabras sobre los conceptos emocionales, las

niñas y los niños moldean la forma en la que dan sentido a las expresiones de los demás y las demás e incluso a las propias experiencias emocionales. Añaden que aquellos y aquellas que tienen la oportunidad de aprender nuevas palabras emocionales son más capaces de entender conceptos emocionales complejos que quienes no tienen las mismas oportunidades, lo que se asocia a un mayor rendimiento en la habilidad para percibir las emociones. Por el contrario, algunos estudios no han encontrado relación alguna a este respecto; concretamente, Herba et al. (2006) no hallaron que la capacidad verbal tuviera influencia en la percepción emocional de las niñas y de los niños de 4 a 15 años. Postulan una hipótesis de la causa de esta ausencia de relación, a saber, que las tareas habituales de los instrumentos, al tratarse de tareas de emparejamiento, requieren de la capacidad viso espacial y no tanto de la habilidad verbal.

Por otro lado, diversas investigaciones han demostrado que la habilidad verbal está vinculada al desarrollo de la **comprensión emocional**. En este contexto, Grazzani et al. (2018) detectaron que la capacidad lingüística estaba relacionada con la comprensión emocional en una muestra de niños y de niñas de 3 a 8 años. En la misma línea, Streubel et al. (2020) encontraron relaciones entre el nivel de vocabulario general y todos los indicadores de la comprensión de las emociones en niños y en niñas de 4 a 9 años. Coherentemente con estos resultados, Beck et al. (2012) en su estudio en edad escolar, específicamente de los 7 a los 9 años, hallaron que el vocabulario receptivo mostraba importantes implicaciones en el conocimiento de las situaciones emocionales y en la conciencia de las emociones mixtas. Finalmente, trabajos anteriores también han demostrado que los niños y las niñas que presentaban una superior habilidad verbal mostraban una mejor comprensión de las emociones (Pons et al., 2003; Schultz et al., 2001). Concretamente, Pons et al. (2003) obtuvieron una correlación muy alta entre

la comprensión emocional y la habilidad verbal de los 4 a los 11 años, una vez controlado el efecto de la edad. En esta línea, Nook et al. (2020) demostraron que el conocimiento de las palabras emocionales aumentaba durante la infancia y se estabilizaba a los 11 años. Con respecto al tipo de estrategias que utilizaron para describir las emociones, se observó que los niños y las niñas de menor edad usaban estrategias concretas, como dar ejemplos o describir aspectos fisiológicos que experimentaban al sentir una emoción específica. A medida que la edad avanzaba, las estrategias ganaban en complejidad, y utilizaban más sinónimos para describir la emoción que sentían o proporcionaban definiciones que englobaban las causas y las consecuencias de las emociones.

Para finalizar, la literatura relaciona la habilidad verbal con el desarrollo de la **regulación emocional** (Cole et al., 2010; Eisenberg et al., 2005; Izard et al., 2011). Sin embargo, cabe señalar que algunos estudios de referencia centrados en la regulación emocional no incluyen la habilidad verbal como elemento de análisis (Gummerum y López-Pérez, 2020; Kwon et al., 2017; López-Pérez et al., 2017; López-Pérez y Pacella, 2021; Schlesier et al., 2019; Vierhaus et al., 2016; Wan y Savina, 2016; Waters y Thompson, 2014). Por su parte, un estudio que explora la relación entre estas variables no halló relación alguna entre el papel de la habilidad verbal en la regulación y en el desarrollo emocional, en niños y en niñas de 6 a 8 años (Monopoli y Kingston, 2012). Considerando lo anteriormente expuesto, puede decirse que los niños y las niñas con habilidades verbales deficientes se encuentran en desventaja al realizar tareas que dependen de las respuestas verbales, independientemente de su competencia real en cuanto a aspectos emocionales. En esta línea, Fujiki et al. (2002) hallaron una relación positiva entre la deficiencia lingüística y las dificultades para regular las emociones en Educación Primaria. En concreto, encontraron que en niños y en niñas de 6-9 años y de 10-13 años,

aquellos y aquellas con una discapacidad específica del lenguaje, presentaban menor habilidad verbal que las niñas y los niños sin dificultades lingüísticas.

Estos resultados ponen de manifiesto, en primer lugar, que los profesionales que empleen tareas de contenido emocional que impliquen respuestas verbales deberían incluir medidas de habilidad verbal (Votmer y von Salisch, 2017) y en segundo lugar, la necesidad de incluir la habilidad verbal como variable de control en futuros estudios para analizar su posible función moderadora (Trentacosta y Fine, 2010) en la relación entre el conocimiento de las emociones y otras variables como el ajuste psicológico, el social o el académico, entre otros.

En el presente epígrafe se ha revisado el modo en el que la edad, el género y la habilidad verbal influyen en el desarrollo diferencial de las habilidades emocionales. Cabe concluir que la evidencia científica disponible, además de avalar la capacidad predictiva de estas variables, sugiere la necesidad de ampliar el conocimiento existente abarcando diversas franjas de edad y así aportar mayor evidencia con respecto a la influencia de estas variables en la IE. Por su parte, lo anteriormente expuesto constata la necesidad de controlar los efectos de estas variables a la hora de analizar la influencia de la IE en otras variables de interés relativas al ajuste psicosocial, conductual, físico o escolar, entre otros, relaciones que abordaremos a continuación.

2.5. Inteligencia Emocional y Ajuste Psicosocial en Educación Primaria

La escuela es un entorno determinante en el desarrollo infantil, que facilita y fomenta la interacción con los pares generando una expansión de los círculos

sociales en la infancia y, con ello, se dan circunstancias y oportunidades que favorecen el desarrollo de la IE. Por consiguiente, es esperable que los niños y las niñas aprendan progresivamente a expresar, a comprender y a regular, tanto sus propias emociones como las del resto de personas, de manera cada vez más adaptativa. Diversos estudios aluden a la importancia de la IE en la salud y en el bienestar de las niñas y de los niños, (Mathews et al., 2016; Göbel et al., 2016; Uhl et al., 2019), así como en su conducta (Kim et al., 2007; Rivers et al., 2012) y en su competencia social (Kuhnert et al., 2017; Leppänen y Hietanen, 2001; Monopoli y Kingston, 2012) y académica (Eisenberg et al., 2005; Trentacosta y Fine, 2010; Voltmer y von Salisch, 2017).

2.5.1. Ajuste psicológico

Existe extensa evidencia empírica que confirma la relación entre la IE y el bienestar (Méndez-Giménez et al., 2020) y la salud mental y física de las personas (Martins et al., 2010; Schutte et al., 2007). En concreto, en el rango de edad que nos ocupa, algunos de los problemas psicológicos con los que se han asociado los déficits en las habilidades emocionales son la ansiedad (Mathews et al., 2016; Quiñones-Camacho y Davis, 2018) y la depresión (Davis et al., 2019). Una IE poco desarrollada se ha relacionado también con otros problemas como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (Da Fonseca et al., 2009; Hagstrøm et al., 2020; Steinberg y Drabick, 2015; Tenenbaum et al., 2019) y con la adicción a internet (Hsieh et al., 2019). Asimismo, se ha demostrado que el adecuado desarrollo de las habilidades emocionales posee el potencial de prevenir la adopción de conductas de riesgo tales como el tabaquismo (Duncan et al., 2013).

En cuanto a la relación entre la **percepción emocional** y algunos problemas psicológicos tales como la ansiedad, el metaanálisis de Mathews et al. (2016), en línea con el metaanálisis de Demenescu et al. (2010), no detectó dificultades en la habilidad para percibir las emociones en aquellos niños y aquellas niñas que presentaron mayores niveles de ansiedad. Cabe destacar que, en estos estudios, la mayoría de los trabajos incluidos se centran en evaluar la percepción emocional en los rostros, y que si bien en las tareas que incluyen estímulos faciales no se observa deterioro en el reconocimiento emocional, sí se ha encontrado una relación entre los síntomas de ansiedad y los errores a la hora de identificar las emociones mediante los tonos vocales en niñas y en niños de entre 8 y 10 años (McClure y Nowicki 2001). Por consiguiente, para futuras investigaciones, sería conveniente tener en cuenta otros aspectos de la percepción emocional además de la expresión facial, como son el tono de voz, la intensidad de la expresión o el lenguaje corporal. Por último, señalar que Sendzik et al. (2017) hallaron vínculos entre la falta de conciencia de las propias emociones, y problemas tales como la ansiedad y la depresión, especialmente en la franja de edad de 8 a 12 años.

Respecto a la **comprensión emocional**, en el estudio longitudinal que elaboraron Fine et al. (2003), se observó que el nivel de desarrollo en esta habilidad a los 7 años predecía los problemas internalizantes (ansiedad, depresión y sensación de soledad) a los 11 años, en niños y en niñas provenientes de familias económicamente desfavorecidas. En la misma línea, Göbel et al. (2016), en una muestra de niños y de niñas de 7 a 10 años, encontraron que el nivel general de comprensión emocional se relacionó con niveles elevados de quejas somáticas y síntomas de ansiedad y depresión. Los resultados del estudio de Bender et al. (2015) apuntan en la misma dirección, mostrando que los síntomas de los trastornos obsesivos-compulsivos (TOC) y los trastornos de estrés postraumático

(TEPT) se relacionaban con la comprensión emocional en niñas y en niños de 8 a 12 años. Por último, el estudio de Da Fonseca et al. (2009) mostró que las niñas y los niños con TDAH presentaban un déficit general en el procesamiento de las emociones; concretamente, estos niños y estas niñas mostraron dificultades en el uso de la información contextual para comprender las emociones.

La habilidad de la IE que más se ha vinculado con aspectos de la salud en la etapa de Educación Primaria es la **regulación emocional**; por ejemplo, diversos estudios analizaron la relación entre la habilidad para gestionar las emociones y el síndrome de Tourette y el TDAH (Hagstrøm et al., 2020; Steinberg y Drabick, 2015). En este contexto, se observó que los niños con TDAH mostraron dificultades para regular sus emociones (Tenenbaum et al., 2019). Otro de los aspectos de salud mental analizado en estas edades ha sido la ideación suicida (Sheftall et al., 2020). Por su parte, Cha y Nock (2009) encontraron un efecto moderador de la IE en los síntomas psicopatológicos que presentaban niñas y niños de entre 12 y 19 años que habían sufrido un trauma infantil. Las estrategias de regulación emocional también han sido analizadas en niñas y en niños que han sufrido o sufren trauma y estrés post-traumático. Así, aunque el estudio de Diab et al. (2019) expuso que las estrategias de regulación emocional no protegían la salud mental de las niñas ni de los niños, del impacto negativo del trauma de guerra, Powers et al. (2020) sí observaron que, en niñas y en niños que habían sufrido abusos, tanto la disregulación emocional infantil como la disregulación emocional materna se asociaban a los síntomas de trastorno de estrés post-traumático infantil, controlando otros factores de riesgo.

Otros trastornos con los que se ha asociado la regulación emocional en estas edades son la depresión (Uhl et al., 2019) y la ansiedad (Quiñones-Camacho

y Davis, 2018; Quiñones-Camacho y Davis, 2019; Schneider et al., 2018; Uhl et al., 2019). En particular, una pobre regulación de la tristeza y de la ira se ha vinculado con la sintomatología ansiosa (Hurrell et al., 2015; Hurrell et al., 2017). La dificultad para regular el miedo parece también que predispone a sufrir síntomas relacionados con la ansiedad social (Stifter y Augustine, 2019). En este sentido, Brumariu y Kerns (2013) en un intento por dilucidar los mecanismos del desarrollo de la ansiedad, detectaron que la capacidad para gestionar las emociones intensas mediaba la relación entre la neurosis y la ansiedad. Finalmente, cabe destacar que las estrategias de regulación emocional que utilizan frecuentemente las niñas y los niños con sintomatología ansiosa son estrategias menos adaptativas, como las de búsqueda de ayuda y las de afrontamiento evitativo (Mathews et al., 2016).

En resumen, las habilidades emocionales que conforman la IE han sido identificadas como potenciales factores protectores, o en su defecto, de riesgo, de muchos trastornos como la ansiedad, la depresión, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, y de hábitos perjudiciales para la salud.

2.5.2. Ajuste conductual

En las últimas décadas se ha publicado un número considerable de investigaciones sobre el papel de la IE en el ajuste conductual de los niños y de las niñas, lo que revela el interés que este tema suscita.

La **percepción emocional** es una habilidad importante y necesaria para el logro de un comportamiento social adecuado y un proceso de socialización adaptativo. Investigaciones recientes (Alonso-Alberca et al., 2017 Wells et al., 2020a, 2020b) indican que la interpretación errónea de las emociones puede conducir a un

comportamiento antisocial. Los resultados de estos estudios ponen de manifiesto que la inadecuada identificación de las emociones de los demás se postula como un factor predictor tanto de la presencia de problemas comportamentales como de la gravedad de estos, en niños y en niñas de 7 a 11 años. En la misma línea, un estudio reciente (Hunnikin et al., 2021) detectó que las niñas y los niños de 7 a 11 años que presentaban dificultades para reconocer las emociones negativas mostraban problemas conductuales más severos que aquellos y aquellas que percibían mejor las emociones. Por otro lado, Van Zonneveld et al. (2019) exploraron la habilidad para percibir las emociones en una muestra de niños de 8 a 12 años con alto riesgo delictivo y en otra muestra de desarrollo típico. El grupo de alto riesgo delictivo presentó mayores dificultades en la percepción emocional, especialmente, en el reconocimiento del miedo y de la tristeza, y necesitó más tiempo para reconocer las emociones que el grupo normativo. De los estudios anteriormente citados, se puede inferir la naturaleza predictora de la habilidad para percibir las emociones sobre los problemas conductuales en esta franja de edad.

Por su parte, Pons y Harris (2019) reflexionan acerca de la importancia del desarrollo de la habilidad para **comprender las emociones** desde la infancia hasta la adolescencia y su relación con los problemas tanto externalizantes como internalizantes. Estos autores sugieren que los niños y las niñas que son capaces de comprender los antecedentes de las experiencias emocionales, la naturaleza mixta de algunas de ellas y la utilización de estrategias emocionales, son a su vez niños y niñas que suelen presentar un adecuado autoconcepto, una elevada satisfacción con la vida y menos problemas de comportamiento; y son capaces de cooperar y resolver conflictos interpersonales de manera más competente. A este respecto, el metaanálisis de Trentacosta y Fine (2010) centrado en la infancia y la adolescencia, pone de manifiesto la relación inversa entre la habilidad para

comprender las emociones y los problemas externalizantes e internalizantes. Diversos estudios avalan las relaciones positivas entre la comprensión emocional y los comportamientos adaptativos (Öztürk Samur, 2015; Rivers et al., 2012), así como con la presencia de menos problemas externalizantes en la etapa de Educación Primaria. En este sentido, Qualter et al. (2019), en un estudio prospectivo que incluyó a niños y niñas de 9 a 11 años, exploraron si la comprensión de las emociones facilitaba el funcionamiento social positivo. Los resultados mostraron que, solo en el caso de las niñas, la dificultad para comprender las emociones se asociaba con niveles más altos de comportamiento agresivo directo en el patio de recreo. Por otro lado, la competencia en la comprensión emocional se asoció con una mayor participación en la exclusión social de los compañeros y de las compañeras de clase, tanto por parte de los niños como de las niñas. Estos resultados sugieren que la comprensión emocional puede estar asociada a la transición que se da de las formas de agresión directas a las indirectas; de hecho, se ha observado que a medida que aumentan las habilidades sociales y emocionales, aumenta la frecuencia del uso de las formas de agresión indirectas (Crick et al., 2006).

Al igual que las habilidades emocionales anteriormente citadas, la **regulación emocional** también está relacionada con los problemas de conducta en los niños y en las niñas de esta franja de edad (Denham, 2019; Stifter y Augustine, 2019). La habilidad para regular las emociones se relaciona inversamente con los problemas de conducta (Duncombe et al., 2013), y, por el contrario, la dificultad para regular las emociones, tanto positivas, como negativas, se relaciona con problemas externalizantes, como son el comportamiento agresivo e impulsivo (Compas et al., 2017; Eisenberg et al., 2010). Respecto a las estrategias de regulación emocional en la Educación Primaria, Thomsen y Lessing (2020) realizaron un estudio longitudinal

cuyos resultados mostraron que los niños y que las niñas que fueron capaces de mencionar muchas y diferentes estrategias de regulación emocional en el primer ciclo (3 a 6 años), desarrollaron menos problemas conductuales un año y medio después (5 a 8 años). Según las autoras, un amplio y heterogéneo repertorio de estrategias contribuye a una regulación emocional más competente y, por tanto, a un menor número de problemas de comportamiento. Así, los niños y las niñas con repertorios de regulación emocional más amplios tienen más posibilidades de regular sus emociones negativas en situaciones conflictivas (Thomsen y Lessing, 2020). Por otro lado, se ha observado que tanto la intensidad como la frecuencia de la ira en escolares (8 a 14 años) influye en los problemas externalizantes (Kim et al., 2007). De esta manera, los problemas comportamentales están generalmente relacionados con altos niveles de emoción negativa y bajos niveles de regulación emocional (Kim et al., 2007). En este contexto, el trabajo de Wyman et al. (2010) presenta los resultados del impacto de una intervención de cuatro meses, en niños y niñas desde preescolar hasta los 9 años, con elevados problemas agresivos-disruptivos y socioemocionales. Durante la intervención aprendieron y practicaron estrategias conductuales y cognitivas diseñadas para fortalecer su regulación emocional mediante rol playing y entrenamiento in vivo. Aquellas niñas y aquellos niños que recibieron la intervención presentaron menos problemas agresivos-disruptivos, comportamientos menos tímidos-retraídos y conductas más asertivas en comparación con aquellos y aquellas que formaron parte del grupo de control. En esta línea, los niños y las niñas de la etapa de Educación Primaria con altos niveles de síntomas de TDAH, en combinación con una alta expresividad de la ira, fueron calificados y calificadas como más agresivos y agresivas por sus iguales (Thorell et al., 2017). Además, Yang et al. (2018) observaron que emociones negativas tales como la frustración y la ira se erigen como factores mediadores en el desarrollo del bullying. En la transición de la escuela primaria a la adolescencia,

los niños y las niñas que fueron acosados y acosadas fueron más propensos y propensas a acosar que quienes no habían sufrido acoso previamente. Las víctimas de bullying, son más propensas a acosar a sus iguales con el fin de aliviar estas emociones negativas.

En síntesis, la habilidad para percibir, expresar, comprender y regular las emociones propias y de las demás personas, es clave para el comportamiento adaptativo de los niños y de las niñas, además de ser un importante factor protector frente al desarrollo de problemas internalizantes y externalizantes en la franja de edad de los 7 a los 11 años.

2.5.3. Ajuste social

La IE posee gran influencia en las interacciones sociales y ha demostrado tener implicaciones en la competencia social y en la adaptación a la escuela de las niñas y de los niños en la etapa de Educación Primaria (Bardack y Widen, 2019; Denham, 2019; Stifter y Augustine, 2019; Trentacosta y Fine, 2010). Estas implicaciones pueden favorecer el ajuste psicosocial si las habilidades emocionales se potencian o, por el contrario, dificultarlo cuando su desarrollo es inadecuado.

La capacidad de atribuir estados emocionales a las demás personas está vinculada con la adaptación social, y esta capacidad de asignar estados mentales recae, en parte, en la habilidad para **percibir las expresiones emocionales** (Izard et al., 2001; Trentacosta y Fine, 2010). En este marco de estudio, Miller et al. (2005) comprobaron que, efectivamente, los niños y las niñas (6 y 7 años) que tenían un mayor vocabulario emocional y reconocían las emociones con mayor precisión tenían un mejor ajuste social en la escuela, concretamente, presentaban

puntuaciones más altas en las medidas sociométricas y menor presencia de experiencias negativas con sus iguales. Otro estudio (Leppänen y Hietanen, 2001) detectó también esta asociación entre la habilidad para percibir las emociones y la competencia social y la popularidad en edades comprendidas entre los 7 y los 10 años; sin embargo, cabe subrayar que dentro de los factores moderadores que se detectaron, el género tuvo especial relevancia ya que esta asociación solo se dio en las niñas.

Por otro lado, desde el comienzo de la crisis sanitaria causada por la pandemia de coronavirus COVID-19, existe preocupación por parte del profesorado, así como de los padres y de las madres, en cuanto a cómo puede influir el uso de las máscaras de protección contra la propagación del virus, en las interacciones sociales entre las niñas y los niños teniendo en cuenta que estas máscaras cubren gran parte de la cara (nariz y boca) y, por tanto, pueden dificultar la comunicación emocional. Con el objetivo de aclarar el modo en el que la mascarilla afecta a la precisión de la percepción emocional, Ruba y Pollak (2020) llevaron a cabo un estudio en niñas y en niños de 7 a 13 años de edad en el que detectaron que, ciertamente, la percepción emocional en rostros se veía deteriorada por el uso de la mascarilla; sin embargo, se trataba este de un impacto pequeño que iba disminuyendo a medida que los niños y las niñas disponían de mayor información visual. En efecto, en el día a día, los niños y las niñas cuentan con claves contextuales adicionales para hacer inferencias razonablemente precisas sobre las señales emocionales de las demás personas, por lo que el estudio concluye que la influencia de la mascarilla quirúrgica no tiene un impacto grave en la percepción emocional, y, por ende, no dificulta las interacciones sociales entre los niños y las niñas de estas edades.

Por su parte, cabe también mencionar los esfuerzos dirigidos a la población con trastorno del espectro autista (TEA) que se están llevando a cabo con respecto a esta habilidad emocional. Los niños y las niñas con TEA manifiestan dificultades en la interacción social debido, en parte, a un déficit en la habilidad para percibir las emociones adecuadamente. Así, la mejora en el reconocimiento de las emociones, tanto de los pares como de otras personas, puede facilitar a las niñas y los niños con TEA una mejor integración social tanto en la escuela, como en su entorno familiar y social. En este sentido, se ha demostrado que las habilidades de percepción emocional pueden adquirirse mediante los métodos de enseñanza adecuados. En la actualidad, algunas evidencias apoyan el uso de intervenciones informáticas para enseñar el reconocimiento de emociones a niñas y niños con TEA con déficits sociales significativos y con una capacidad deteriorada para reconocer las emociones en los demás (LaCava et al., 2007; Romero, 2017; Weinger y Depue, 2011). Los resultados de estos estudios sugieren que este tipo de herramienta que utiliza condiciones de vídeo y en vivo ayuda a extraer el significado global de los diferentes rasgos de los rostros y, por tanto, es eficaz para educar a los niños y a las niñas con TEA en el reconocimiento y la comprensión de las emociones.

Por otro lado, algunos estudios como el de Thorell et al. (2017), estudian el impacto de saber expresar las emociones de manera regulada y adecuada a las circunstancias en las relaciones sociales en la infancia. Este trabajo de investigación, en particular, se basa en un estudio longitudinal con una muestra de niños y niñas de 6 años que presentaban síntomas del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), en el que se analizó la influencia de la reactividad emocional (frecuencia e intensidad de la expresión emocional) en la aceptación por parte de sus iguales a los 9 años. Aquellos y aquellas que a los 6 años expresaban más frecuentemente e intensamente el enfado, fueron calificados y calificadas por sus

pares como más agresivos y agresivas a los 9 años. En el mismo sentido, aquellos y aquellas que a los 6 años no expresaban tan frecuentemente e intensamente la alegría, no fueron valorados ni valoradas positivamente por sus pares al cabo de los tres años. Otro estudio relativamente reciente (Laible et al., 2014), también analizó la influencia de la intensidad y de la frecuencia de la expresión de ciertas emociones en la competencia social de los niños y de las niñas de Educación Primaria. Los resultados de este estudio sugieren que la influencia de la reactividad emocional estaba mediada por la regulación emocional; a este respecto, aquellos y aquellas que presentaban niveles moderadamente altos de propensión al enfado, pero poseían buena regulación emocional, mostraban conductas socialmente competentes. Del mismo modo, los niños y las niñas con perfiles menos regulados y con alta emocionalidad negativa fueron calificados y calificadas como menos cooperativos y cooperativas, y menos prosociales.

Respecto a la **comprensión emocional**, se ha demostrado que existe un vínculo entre esta habilidad y la conducta prosocial a lo largo de la infancia y de la adolescencia (Garrett-Peters et al., 2017; Kuhnert et al., 2017; McKown et al., 2016; Trentacosta y Fine, 2010) y se erige como un importante predictor de la misma. En este sentido, Pons y Harris (2019) señalan que el hecho de comprender que las emociones pueden ser mixtas se asocia con una superior autoestima, una mayor satisfacción con la vida y bajos niveles de ira y de problemas de comportamiento. Además, los niños y las niñas que tienen una buena comprensión del modo en el que las emociones pueden ser ocultadas a otras personas, son también más populares entre sus iguales y más capaces de cooperar y de resolver conflictos interpersonales (Pons y Harris, 2019). Por otro lado, un estudio reciente sugiere que la comprensión emocional tiene una mayor influencia en el comportamiento prosocial de las niñas que en el de los niños. Concretamente, el estudio de Kuhnert

et al. (2017) demostró que, a los 7 años, en la interacción con los pares, las niñas presentaban una mayor capacidad, en comparación con los niños, de utilizar su habilidad para comprender las emociones de las demás personas. Es decir, hallaron que la relación entre la comprensión emocional y el comportamiento prosocial a los 7 años era moderada por el género, por lo que se infiere que, en esta edad, las niñas son más hábiles para comprender las emociones de las demás personas y que ello influye en sus relaciones sociales. Por último, Christner et al. (2020) corroboraron que, cuando los niños y las niñas anticipaban y reflexionaban sobre las consecuencias emocionales que podían tener sus actos, su comportamiento futuro se veía influido. En concreto, las autoras y el autor del citado trabajo hallaron que a los 8 años modificaban su comportamiento para evitar las emociones negativas que anticipaban que experimentarían si se negaban a compartir sus pertenencias. Así, hallaron que los niños y las niñas que reflexionaron primero sobre su estado afectivo futuro compartieron más.

Finalmente, existen estudios que respaldan el impacto de la **regulación emocional** sobre la competencia social. Esta habilidad favorece que las respuestas emocionales de los niños y de las niñas sean adecuadas y coherentes de acuerdo con cada situación (Denham, 2019); se trata de una habilidad que contribuye a que las respuestas emocionales posean la intensidad apropiada, tanto en situaciones de emocionalidad positiva como de emocionalidad negativa, lo que permite dar respuestas adecuadas a los desafíos específicos a los que se enfrenta y propiciar así interacciones sociales exitosas (Stifter y Augustine, 2019). Por ejemplo, regular con éxito las emociones de tristeza o de enfado ayuda a que las niñas y los niños manejen de manera más competente situaciones frustrantes o decepcionantes, como cuando alguien rompe su juguete favorito. Del mismo modo, saber regular la vergüenza en situaciones sociales, facilitará

hacer nuevos amigos y amigas y supondrá un factor protector ante el aislamiento y la exclusión social (Stifter y Augustine, 2019). En la misma línea, la regulación emocional de las emociones positivas también es importante para un adecuado comportamiento social, ya que mostrar mucha felicidad puede resultar una respuesta desafortunada en determinadas ocasiones; por ejemplo, mostrar mucho orgullo y alegría ante una buena calificación en un examen en el que tu mejor amigo ha suspendido puede no ser bien recibido por él. Así, los niños y las niñas que aprenden a regular sus emociones sean de la valencia que sean, utilizan estrategias de interacción socialmente más competentes que aquellos que poseen una habilidad de regulación emocional menos desarrollada, lo cual favorece el logro de relaciones de amistad más exitosas, entre otros (Denham, 2019; Stifter y Augustine, 2019). En este sentido, se ha demostrado que las niñas y los niños competentes en la regulación de sus emociones a los 7 años, manifiestan a los 10 años más conductas de cooperación y de liderazgo y menor presencia de conductas sociales negativas, tales como la agresión directa e indirecta (Blair et al., 2016). También se ha detectado que la regulación emocional a los 5 años predice la calidad de las relaciones de amistad y la aceptación por parte de las compañeras y de los compañeros a los 7 y 10 años (Blair et al., 2015). Monopoli y Kingston (2012), en línea con los resultados hallados por Spinrad et al. (2006) encontraron fuertes relaciones entre la regulación de las emociones y medidas sobre el funcionamiento social en niños y en niñas de 6 a 8 años. Además, en el estudio de Wyman et al. (2010) en el que expusieron los resultados del impacto de una intervención sobre regulación emocional en niños y niñas (preescolar–9 años), además de la reducción de la frecuencia de problemas comportamentales, también se detectaron mejoras en las habilidades sociales. Cabe mencionar, que esta última relación fue moderada por el género; concretamente, en el caso de las

niñas, la intervención tuvo un gran efecto en la mejora de las habilidades sociales, mientras que estas no cambiaron en el caso de los niños.

2.5.4. Ajuste escolar

La IE se relaciona con un adecuado ajuste escolar y académico en la etapa de la Educación Primaria (Bardack y Widen, 2019; Denham, 2019; Eisenberg et al., 2005; MacCann et al., 2020; Pons y Harris, 2019). En concreto, las emociones de los niños y de las niñas afectan al rendimiento académico facilitando o interfiriendo en la motivación, en la regulación del aprendizaje, en las estrategias cognitivas utilizadas para aprender, en la atención y en los comportamientos sociales (Pekrun et al., 2002; Zhou et al., 2010).

Izard et al. (2001) realizaron un estudio longitudinal con una muestra de niños y de niñas de 5 años provenientes de familias económicamente desfavorecidas, en el que la capacidad para **percibir y etiquetar las expresiones emocionales** predijo su competencia académica a los 9 años. En el mismo sentido, un déficit en esta habilidad se relacionó con problemas de aprendizaje a posteriori. En línea con los resultados obtenidos por Izard et al. (2001), White et al. (2021) detectaron que una baja habilidad para percibir las emociones en la infancia estaba asociada a un bajo rendimiento académico a los 16 años. Asimismo, estudios recientes evidencian la relación existente entre la **percepción** y la **comprensión emocional** y el ajuste en el aula de las alumnas y de los alumnos, informado por sus maestras y maestros; concretamente, estas habilidades emocionales se relacionaron positivamente con una menor presencia de problemas externalizantes y con una superior cooperación, asertividad y autocontrol, en esta franja de edad (Garrett-

Peters et al., 2017; McKown et al., 2016). Efectivamente, los resultados de tres metaanálisis que presentaron Voltmer y von Salisch (2017) demuestran una robusta relación entre la percepción emocional en rostros y el conocimiento de las causas de las emociones de los demás y tres dimensiones del éxito escolar: la adaptación escolar, el rendimiento académico y la aceptación por parte de sus compañeros y compañeras. Asimismo, diversos estudios proporcionan pruebas sólidas acerca de la relación existente entre la habilidad para comprender las emociones y el rendimiento académico (Franco et al., 2017; Jiménez-Blanco et al., 2020; Trantacosta e Izard, 2007).

En este sentido, Pons y Harris (2019) destacan la importancia de la comprensión emocional para el adecuado ajuste escolar: entender bien cómo se pueden regular las emociones mediante diferentes estrategias como las cognitivas (la revaloración cognitiva), conductuales (proporcionar respuestas asertivas) y sociales (búsqueda de ayuda o brindar ayuda), facilita un adecuado ajuste escolar y buenos resultados académicos.

La **regulación de las emociones** de los niños y de las niñas también se ha relacionado con su éxito académico; aquellos y aquellas con mejores habilidades de regulación emocional muestran superiores niveles de motivación académica y mayor compromiso escolar (Eisenberg et al., 2005; Kwon et al., 2017). Por su parte, el análisis de los factores que median en esta relación también ha suscitado el interés entre los investigadores. Así, se ha observado que un factor que media en la relación entre la regulación emocional y el rendimiento académico es la competencia social (Eisenberg et al., 2005). La regulación emocional ha demostrado tener influencia sobre las interacciones sociales entre los niños y las niñas, promoviendo, a su vez, el ajuste al entorno escolar, relaciones más competentes

entre los iguales y menos problemas externalizantes. Así, el ambiente positivo que se genera fomenta la motivación, el compromiso y la implicación académica de los niños y de las niñas, con el consecuente impacto en su rendimiento académico (Furrer y Skinner, 2003).

En conclusión, las habilidades para percibir, comprender y regular las emociones influyen en el ajuste escolar facilitando o interfiriendo la motivación, la concentración, y, como consecuencia de ello, el rendimiento académico.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, queda clara la relevancia de un adecuado desarrollo de las habilidades que conforman la IE en el ajuste psicológico, conductual, social y académico en la etapa de Educación Primaria. Los resultados de los estudios expuestos demuestran una robusta relación entre estas habilidades y la adaptación satisfactoria de las niñas y de los niños a su entorno, con lo que su potenciación y fomento impactan en el bienestar presente y futuro de los niños y de las niñas.

Llegados a este punto, nos parece importante destacar el creciente esfuerzo de la comunidad científica y de los centros escolares por implementar programas de intervención para mejorar el desarrollo emocional de las niñas y de los niños con el objetivo de que la evidencia empírica que secunda al desarrollo de las habilidades emocionales se traduzca en medidas prácticas y efectivas para educar al profesorado y a los niños y a las niñas (Alzina y Paniello, 2017; Hoffmann et al., 2020; Schlesier et al., 2019; Thom, 2021).

2.6. Evaluación de la Inteligencia Emocional en Educación Primaria

Durante las últimas décadas, la investigación realizada ha demostrado los beneficios de la IE en distintos ámbitos (Brackett y Cipriano, 2020; Di Fabio y Kenny, 2016; Extremera y Rey, 2016; Martins et al., 2010; Mestre et al., 2006; Schutte et al., 2007) y en diversas edades (Atkins y Stough, 2005; Brackett y Cipriano, 2020; Cabello et al., 2016; Extremera et al., 2006, Fernández-Berrocal et al., 2012). En concreto, la IE posee una enorme trascendencia en el ámbito educativo, especialmente en las edades a las que nos referimos en este trabajo, la etapa de Educación Primaria (Fernández-Berrocal y Cabello, 2021; Denham, 2006; Denham, 2019; Kwon et al., 2017; Trentacosta y Fine, 2010). Así, el valor de la IE ha trascendido el ámbito científico, existiendo cada vez una mayor conciencia de su importancia en ámbitos como la política, la educación y la familia, de forma que el aprendizaje socioemocional está siendo incorporado de forma paulatina en los currículos escolares (Durlak et al., 2011; Linda et al., 2011; Osher et al., 2016). En este sentido, teniendo en cuenta que la IE es entrenable y que, por tanto, es posible enseñar estrategias para desarrollar y potenciar las habilidades emocionales (Mattingly y Kraiger, 2019; Schutte et al., 2013; Vila et al., 2021), es fundamental desarrollar instrumentos y metodologías de evaluación apropiados que permitan identificar los cambios y las diferencias en las habilidades emocionales (Alonso-Alberca y Vergara, 2018; McKown, 2017).

Realizar evaluaciones fiables y válidas es necesario no solo para detectar dificultades emocionales o para desarrollar programas de intervención, sino también para medir el impacto de esos programas (Denham et al., 2010; McKown, 2017); es decir, son necesarias para poder comprobar si la implementación de estos tiene el efecto positivo esperado, y si es así, en qué medida lo tienen. Con estos objetivos

como meta, grupos de investigación como CASEL (Grupo Colaborativo sobre Evaluación del Aprendizaje Académico, Social y Emocional) o the Yale Center for Emotional Intelligence dirigen sus esfuerzos, entre otros, a promover la evaluación de la competencia emocional.

Aunque la evaluación de la IE desde el modelo de habilidad sigue siendo de gran interés para la comunidad científica (Fiori y Antonakis, 2011; Fiori y Vesely-Maillefer, 2018; Siegling et al., 2015), la disponibilidad de instrumentos adaptados a nuestro contexto lingüístico sigue siendo limitada (Rodrigo-Ruiz et al., 2019). Esta escasez de instrumentos se hace aún más notoria para la infancia y la adolescencia (Antonio-Agirre et al., 2017; Alonso-Alberca y Vergara, 2018; Arrivillaga y Extremera, 2020).

Como ya se ha aludido previamente, la IE entendida desde el modelo de habilidad y la IE conceptualizada desde el enfoque de rasgo no se evalúan de la misma manera (Caruso et al., 2019; Mayer et al., 2016; Petrides y Furnham, 2001). Por un lado, en la medición de la IE como rasgo se utilizan autoinformes que usualmente evalúan percepciones subjetivas que tienen las personas acerca de su comportamiento. Por otro lado, para una adecuada medición de la IE como habilidad se emplean medidas de rendimiento máximo (Cronbach, 1984), en las que las personas realizan tareas que requieren poner en práctica la capacidad cognitiva que se pretende medir (Caruso et al., 2019; Mayer et al., 2016). En particular, la evaluación se centra en el desempeño de la persona al completar una tarea objetiva en la que los aciertos y los errores están previamente establecidos de manera rigurosa por jueces expertos. De esta manera, este tipo de evaluación posibilita discriminar si una persona posee o no una habilidad y, de tenerla, en qué

grado domina la misma (Caruso et al., 2019; Fiori y Vesely-Maillefer, 2018; Mayer et al., 2016).

2.6.1. Criterios metodológicos para una evaluación óptima de la Inteligencia Emocional habilidad

Una evaluación precisa y exhaustiva de las habilidades emocionales es crucial teniendo en cuenta el impacto que tienen estas en el ajuste psicológico, social, comportamental y académico en la infancia y en la adolescencia (Denham, 2019; Denham et al., 2009; Denham et al., 2010; McKown, 2017). En este sentido, para que una evaluación se considere óptima, ha de tener como base una minuciosa planificación metodológica (Alonso-Alberca y Vergara, 2018; Denham et al., 2009; Kendziora et al., 2011; Wigelsworth et al., 2010).

Por un lado, han de tenerse en cuenta las características de la población como por ejemplo, la edad y la habilidad verbal. La etapa escolar, es un período en el que continúa el desarrollo y la maduración cognitiva, por tanto, los niños y las niñas presentan diversas capacidades de comprensión y verbales, a lo que hay que prestar especial atención. Incluso, a estas edades pueden presentar dificultad para mantener la atención y suelen necesitar una relación de confianza suficiente con el evaluador o la evaluadora para responder a la sesión de evaluación de manera tranquila y segura.

Por otro lado, es recomendable el uso de técnicas multimétodo (Alonso-Alberca y Vergara, 2018; Denham et al., 2009; Fiori y Vesely-Maillefer, 2018; MacCann et al., 2016) para reducir al máximo las dificultades anteriormente mencionadas. Así, un mismo constructo puede medirse de diversas formas

(cuestionarios, instrumentos de observación o entrevistas) y utilizando diferentes modalidades de estímulos como los vídeos (ej: PONS; Rosenthal, 1979) o las fotografías (ej: DANVA; Nowicki y Duke 1994). El uso de diferentes estrategias de evaluación incrementa la confianza en los resultados de la evaluación, así como una recogida más completa de información relativa a los fenómenos estudiados. En la misma línea, ha de considerarse también la influencia que pueden generar los evaluadores por razones como el género o la etnia, entre otros (Denham et al., 2009). En este sentido, es necesario aplicar medidas de control previo o posterior que garanticen la minimización de sesgos, como, por ejemplo, la participación de varios evaluadores o evaluadoras en la administración del instrumento (Alonso-Alberca y Vergara, 2018).

Finalmente, resulta especialmente conveniente el uso del método multinformante (Denham et al., 2009). Este método permite obtener información sobre diferentes perspectivas y/o contextos. Puede suceder que el niño o la niña se comporte de manera distinta en diferentes ámbitos (Denham et al., 2009; Gross et al., 2004), por lo que este método ayuda a completar la visión general que tenemos y ofrece información acerca de los distintos ámbitos en los que se podría intervenir ante una dificultad.

En cuanto al instrumento de medida, existen ciertos criterios metodológicos (Alonso-Alberca y Vergara, 2018; Denham et al., 2009) a los que se debe prestar especial atención. En primer lugar, el instrumento debe poseer características psicométricas adecuadas a la población objetivo (ITC, 2014); es decir, debe tener una validez y una fiabilidad adecuadas. El hecho de que los instrumentos posean características psicométricas apropiadas resulta imprescindible tanto en el instrumento original, como en el instrumento adaptado (Alonso-Alberca y Vergara,

2018; Balluerka et al., 2007; Hambleton y de Jong, 2003; Muñiz et al., 2020) con el propósito de garantizar la validez de los resultados obtenidos. Un aspecto que favorece el control sobre la aplicación y la minimización de sesgos es la elaboración de manuales de evaluación detallados que faciliten la apropiada administración de las herramientas (Alonso-Alberca y Vergara, 2018). A este respecto, es importante respetar las normas de aplicación de las pruebas y, para ello, el evaluador o la evaluadora debe dominar el instrumento que vaya a utilizar habiendo realizado previamente un entrenamiento supervisado.

MacKown, en su trabajo del 2017, realizó una profunda crítica y reflexión sobre el estado actual de la evaluación de las dimensiones socioemocionales, y planteó seis principios que según su criterio deberían seguir las próximas generaciones de evaluaciones socioemocionales; a saber, (a) las evaluaciones deben cumplir rigurosas normas éticas y científicas, (b) han de desarrollarse sistemas de evaluación socioemocional específicamente para su uso en el ámbito educativo, (c) las evaluaciones socioemocionales deben medir habilidades de pensamiento, de comportamiento y de autocontrol, (d) los métodos de evaluación deben ajustarse a lo que se está midiendo, (e) las evaluaciones deben ser adaptadas a cada momento evolutivo; es decir, los niños y las niñas de diferentes edades requieren diferentes tipos de evaluaciones, (f) para desalentar los usos inadecuados, los desarrolladores deben especificar claramente el propósito de cualquier sistema de evaluación.

Considerando lo expuesto, resulta crucial atender a una serie de planteamientos que se dirigen a garantizar la rigurosidad y la calidad de la evaluación de la competencia emocional y de otros aspectos socioemocionales.

2.6.2. La adaptación de los instrumentos de una lengua y cultura a otra

El uso de los instrumentos estandarizados de evaluación está altamente extendido y se ha vuelto imprescindible en diferentes contextos y con diversos objetivos (ITC, 2014).

Son diversas las razones que llevan a las investigadoras y a los investigadores a utilizar instrumentos adaptados en sus sesiones de evaluación; entre ellas se encuentra el hecho de que, por un lado, adaptar un instrumento es considerablemente más barato y rápido que elaborar uno nuevo (Hambleton y Patsula, 1999). Por otro lado, diseñar y construir un instrumento implica necesariamente un conocimiento profundo acerca del constructo que se pretende evaluar. A este respecto, resulta complicado contar con expertas y expertos que posean ese nivel de conocimiento y que además cuenten con las competencias necesarias en cuanto a la elaboración de instrumentos de medida (Hambleton y Patsula, 1999).

Actualmente, el proceso a seguir para una apropiada adaptación de los instrumentos están bien definido ya que se ha ido actualizando a lo largo de los años junto con los avances tecnológicos y junto a su aplicación en diversos contextos, lo que aporta nuevos conocimientos y supone nuevas adiciones y modificaciones en las directrices del proceso de adaptación (Hambleton y Patsula, 1999; Hernández et al., 2020; ITC, 2014). Cabe señalar que, aunque la ITC (International Test Commission) ha elaborado un exhaustivo listado de pautas para facilitar y guiar la adecuada adaptación de los instrumentos a diferentes idiomas y culturas, éstas no se aplican tan frecuentemente como se debiera (Balluerka et al., 2007; Hernández et al., 2020).

Es necesario que el instrumento esté adaptado y validado a la población en la que se desee llevar a cabo la evaluación. En este sentido, Arrivillaga y Extremera (2020), en su reciente revisión sistemática, señalaron que, cuando se administraban instrumentos validados en un tipo de población diferente del que se pretendía evaluar, la fiabilidad descendía; cabe subrayar que este no se trata de un hecho aislado, y que evaluar a la población infantil con instrumentos validados en población adulta es una práctica que debe evitarse. Asimismo, es necesario tener en cuenta que realizar una traducción al idioma en el que se va a aplicar un instrumento, no es suficiente para garantizar que la herramienta tenga rigor científico y aporte información fidedigna (Hernández et al., 2020; ITC, 2014), dado que no asegura tener características psicométricas adecuadas. Para una adaptación de calidad, han de considerarse, entre otros, aspectos culturales fundamentales propios de cada población (Balluerka et al., 2007; Hernández et al., 2020; ITC, 2014; Van de Vijver y Hambleton, 1996).

A este respecto, diversos equipos de investigación centran sus esfuerzos en la tarea de adaptación de pruebas para dar respuesta a la creciente demanda de instrumentos de evaluación adecuados para la población infanto-juvenil y en idioma español, imprescindibles para la investigación en este ámbito en contextos hispanohablantes (Arrivillaga y Extremera, 2020). Este esfuerzo resulta fundamental para garantizar el rigor a la hora de evaluar las habilidades emocionales en la infancia, permitiendo así la identificación de las niñas y de los niños con dificultades en nuestro contexto lingüístico y cultural y avanzar en la generación de conocimiento en este ámbito.

2.6.3. Instrumentos disponibles en español

Como se ha comentado anteriormente, es necesario que los instrumentos de evaluación sean apropiados para poder tomar decisiones precisas y acertadas en relación con la evaluación de las habilidades emocionales (Denham, 2006; Denham et al., 2009; McKown, 2017). Así, se ha realizado una revisión de la disponibilidad y accesibilidad actual, de instrumentos en español que miden las habilidades de la IE dirigidos a niñas y a niños de entre 6 y 11 años. Se utilizó la base de datos bibliográfica PsycINFO para identificar los estudios relevantes. Las estrategias de búsqueda para detectar los estudios que incluyeran instrumentos adaptados contemplaron las siguientes palabras clave: “ Emotion*”; “ Spanish”; “Spain”; “ Validation”; “ Adaptation”. Para hallar los instrumentos españoles las palabras clave que se incluyeron fueron las siguientes “Emocion”; “ instrumento”; “medida” y “evaluación”. Los criterios de inclusión fueron los estudios que (a) presentaban un instrumento que se fundamentara en el modelo de habilidad (b), incluyera validación del instrumento en edades comprendidas entre los 7 y los 11 años (c) y que el instrumento estuviera validado en población española. Los criterios de exclusión fueron (a) revisiones sistemáticas y metaanálisis.

Tras la revisión realizada, se encontraron cinco instrumentos disponibles que miden IE *habilidad* global o alguna de sus ramas en español y dirigidos a la etapa de Educación Primaria. En concreto, el THInEmE mide las cuatro habilidades emocionales de la IE, el instrumento EMOCINE evalúa la percepción y la comprensión emocional, el TEC que evalúa comprensión emocional (aunque no nos consta que haya ninguna adaptación publicada, es un instrumento de medida que se utiliza con mucha frecuencia), y el CERQ-Sk, la versión abreviada del CERQ-Sk y el SSKJ 3-8 dirigidos a evaluar la regulación emocional. Tras dicha revisión,

queda patente la escasez de instrumentos válidos y fiables sobre IE (Rodrigo-Ruiz et al., 2019), siendo especialmente limitada en lo que respecta a la evaluación en educación primaria (Arrivillaga y Extremera, 2020), rango de edad en que el que se centra el presente trabajo de investigación.

A continuación, se presenta una breve descripción de estas cinco herramientas.

Test de Habilidad de la IE en la Escuela (THInEmE; Merchán, 2017). Se trata de un instrumento de evaluación de la Inteligencia Emocional para niñas y niños de 8 a 12 años, que mide el nivel de percepción, comprensión, facilitación, y regulación emocional mediante tareas de ejecución. Concretamente, se presentan varias situaciones cotidianas en formato cómic, en torno a las cuales se realizan varias preguntas cerradas. El instrumento es de aplicación colectiva, consta de 49 ítems organizados en 7 situaciones y el tiempo de aplicación es aproximadamente de una hora. El instrumento posee una fiabilidad adecuada ($\alpha = 0,84$). La autora aporta en su trabajo indicios de validez, aunque explicita la dificultad del análisis de la validez de criterio por no existir instrumentos de características similares que permitan llevar a cabo dichos análisis.

Versión española del Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ-Sk; Orgilés et al., 2018). Se trata de un cuestionario de tipo autoinforme dirigido a niños y niñas de entre 7 y 12 años, que evalúa las estrategias de regulación emocional cognitiva utilizadas en respuesta a situaciones amenazantes o estresantes. Las nueve escalas que componen este instrumento tienen 4 ítems cada una y corresponden a estrategias cognitivas de regulación emocional desadaptativas (Autoinculpación, Catastrofismo, Rumiación y Otra Culpa) y a

estrategias cognitivas de regulación emocional adaptativas (Reevaluación Positiva, Planificación, Reenfoco Positivo, Aceptación y Puesta en Perspectiva). En su conjunto, este cuestionario multidimensional consta de 36 ítems en una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = casi nunca; 5 = casi siempre). La versión original posee adecuada consistencia interna ($\alpha = 0,68$ a $\alpha = 0,86$) además de adecuada validez de constructo. La adaptación española del CERQ-Sk constata que se trata de una herramienta válida que mantiene la estructura factorial original y ha mostrado una adecuada fiabilidad ($\alpha = 0,88$).

Versión española abreviada del Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ-Sk versión abreviada; Orgilés et al., 2019). Surge como un instrumento breve y fiable para evaluar las estrategias cognitivas de regulación emocional en niñas y en niños hispanohablantes de 7 a 12 años. La versión original posee una adecuada consistencia interna ($\alpha = 0,73$ a $\alpha = 0,81$). Esta versión corta adaptada al castellano de 18 ítems es un instrumento válido y fiable ($\alpha = 0,80$) que mantiene la estructura original de nueve factores de la versión larga del CERQ-Sk.

EMOCINE (EMOCINE; Sastre et al., 2019). Se trata de un instrumento que evalúa la percepción y la comprensión emocional en niños y en niñas de entre 8 y 13 años mediante la visualización de 15 clips o escenas de películas de dibujos animados. Tras el visionado de cada clip, una voz en off plantea una pregunta, y los participantes tienen que elegir entre 3 respuestas. Este instrumento presenta adecuada validez de constructo y de criterio, aunque el valor obtenido para la consistencia interna ($\alpha = 0,66$) es escaso.

Test de Comprensión de Emociones (TEC; Pons y Harris, 2000). Este instrumento evalúa el conocimiento de las situaciones emocionales prototípicas

en niños y en niñas de entre 1 y 2 años hasta los 11-12 años. La tarea consiste en identificar las emociones de las personas representadas esquemáticamente en nueve viñetas que requieren de un conocimiento emocional cada vez más sofisticado. Para cada viñeta, tienen que elegir la respuesta más apropiada entre cuatro alternativas. La primera versión del TEC (TEC 1.2) evalúa nueve componentes básicos de la comprensión emocional que varían en complejidad: (1) reconocer y nombrar las expresiones faciales de cinco emociones básicas (felicidad, tristeza, enfado, miedo); comprender el impacto de (2) las situaciones externas, (3) los deseos, (4) los recuerdos y (5) las creencias sobre las emociones; (6) comprender el control de la expresión de las emociones; (7) comprender la regulación de la experiencia emocional mediante estrategias psicológicas; (8) comprender la naturaleza potencialmente mixta de las emociones (ambivalencia); y (9) comprender las emociones morales y reflexivas (orgullo, vergüenza, culpa). La última versión del TEC (TEC 2.0) evalúa tres componentes adicionales: (10) comprensión del impacto de las emociones en el pensamiento (rendimiento escolar), (11) comprensión del impacto de la cultura en las emociones, y (12) comprensión de cómo se pueden regular las emociones a través de las estrategias sociales y conductuales. Se tarda una media de entre 15 y 30 minutos en administrar. La fiabilidad y la validez (de contenido, de constructo y de criterio) del TEC también han sido evaluadas positivamente (por ejemplo, Pons y Harris, 2005; Pons et al., 2004; von Salisch, Haenel, y Freund, 2013) obteniendo alta correlación test-retest ($r = 0,83$) a los 3 meses (Pons et al., 2002) y a los 13 meses ($r = 0,68$; Pons y Harris, 2005), y para la validez, un coeficiente de reproducibilidad de 0,90 (Pons et al., 2002).

En la Tabla 2 pueden observarse las propiedades psicométricas de estos instrumentos, sus características principales y las habilidades que miden. En

líneas generales. Todos muestran una adecuada consistencia interna y aceptables niveles de validez.

Los resultados de esta revisión dejan en evidencia la necesidad de impulsar la investigación dirigida a generar, adaptar y validar instrumentos adecuados para la población infanto-juvenil, en idioma español. En este sentido, es muy importante que los esfuerzos de la comunidad científica vayan en esta dirección, atendiendo a los criterios y aspectos necesarios para una correcta evaluación de las habilidades emocionales (Denham, 2019; Denham et al., 2009; McKown, 2017).

Tabla 2. Instrumentos de Medida Disponibles en Español para Medir IE Habilidad de los 6 a los 11 años y sus Características

Instrumento	Autores/as		Habilidad emocional				Adaptación española	
	Original	Adaptación española	PE	CmE	RE	FE	α	Edad
THInEmE Test de Habilidad de la IE en la Escuela	Merchán (2017)		X	X	X	X	0,84	8-12
CERQ The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire	Garnefski et al. (2001)	Orgilés et al. (2018)				X	0,88	7-12
CERQ-short The short version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire	Garnefski y Kraaij (2006)	Orgilés et al. (2019)				X	0,80	7-12
EMOCINE	Sastre et al. (2019)		X	X			0,66	8-13

Instrumento	Autores/as		Habilidad emocional				Adaptación española	
	Original	Adaptación española	PE	CompE	RE	FE	α	Edad
TEC Test de Comprensión de Emociones	Pons y Harris (2000)	–	X	X				

Nota. PE = Percepción emocional; CompE = Comprensión emocional; RE = Regulación emocional; FE = Facilitación emocional

2.7. El Conocimiento Emocional en Educación Primaria

El conocimiento emocional (CE) se define como un conjunto de habilidades para percibir las señales emocionales, etiquetar emociones y comprenderlas, lo que incluye la identificación de las causas o desencadenantes de las emociones, así como la anticipación de las emociones que pueden llegar a sentirse en situaciones reales o imaginarias (Izard, 2001).

El CE es una parte esencial de la inteligencia emocional tal y como se conceptualiza desde el modelo de habilidad (Mayer y Salovey, 1997). Si bien la IE es un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento de la información emocional, que permite a los individuos hacer un uso adaptativo de dicha información, el CE se erige como una capacidad básica para procesar la información emocional (Bennett et al., 2005), que permite a los niños y a las niñas comenzar a entender las respuestas emocionales propias y las de los demás (Denham et al., 2012; Salmon et al., 2013). El CE incluye las habilidades más básicas necesarias para procesar la información emocional, a saber: (a) la habilidad para

percibir e interpretar correctamente las señales emocionales en las expresiones faciales, la voz o el comportamiento; (b) la habilidad para etiquetar correctamente las emociones, y (c) la habilidad para identificar las causas o desencadenantes de las emociones y anticipar las emociones en situaciones reales o imaginarias (Izard et al., 2011). Estas diferentes habilidades se desarrollan progresivamente en la infancia y son mejorables a lo largo de toda la vida de las personas, si bien es en la infancia cuando se da una evolución clave en ellas. En los primeros años se muestran rudimentos del reconocimiento de expresiones emocionales, seguido de la etiquetación de emociones y, por último, del conocimiento de las situaciones emocionales, sus causas y sus consecuencias (Bassett et al., 2012; Morgan et al., 2010).

Diversas investigaciones han demostrado que una correcta interpretación de las emociones es esencial para que las niñas y los niños se adapten adecuadamente a los diferentes contextos en los que se desarrollan, como son la escuela o la familia. En este sentido, el CE constituye una base útil para captar y entender las expresiones y las experiencias emocionales propias y las de otras personas, así como sobre acontecimientos del entorno, y esto supone una ayuda que facilita la interacción social y promueve que el niño o la niña generen respuestas adecuadas a la situación específica en la que se encuentran (Denham, 2019).

En la etapa de Educación Primaria, los niños y las niñas tienen asentado el reconocimiento de las expresiones de emociones básicas, y amplían progresivamente el rango de emociones complejas identificadas y sus rasgos identificativos, desarrollando un marco cognitivo de cada expresión y de su significado emocional (Calvo y Nummenmaa, 2016). La inadecuada identificación de las señales emocionales puede afectar a la interpretación que se realiza de las

situaciones de interacción y determinar conductas inadecuadas a la experiencia emocional interpersonal en la que se encuentra.

También en los primeros años de Educación Primaria se da una mejora creciente en la etiquetación de emociones y en la identificación de vías diversas para mostrar cómo se siente una persona. Las habilidades lingüísticas sirven de apoyo en lo que a la expresión emocional se refiere, dado que suponen un elemento clave y requerido para poner nombre a las emociones que sienten y a las que perciben en otras personas (Denham, 2019). En este sentido, aquellos niños y niñas que dialogan sobre las emociones y sus manifestaciones, sobre las situaciones que las provocan o sobre las consecuencias que pueden entrañar, están generando oportunidades para adquirir conocimiento sobre ellas (Lindquist et al., 2015).

Por último, el conocimiento de las situaciones emocionales permite a los niños y a las niñas empezar a comprender los antecedentes y las consecuencias de las emociones (Castro et al., 2016; Pons et al., 2004), algo crucial para avanzar en el desarrollo de las habilidades emocionales. La capacidad para anticipar cómo se pueden sentir ellos o ellas mismas, cómo se pueden sentir otras personas ante una situación o circunstancia concreta (causas de las emociones), o cómo pueden reaccionar al experimentar determinada emoción (consecuencias de las emociones) favorece que el niño o la niña pueda tomar decisiones de acuerdo con esta anticipación, y esto le permitirá emitir conductas tendentes al equilibrio y el ajuste personal y social.

En la etapa de Educación Primaria se da un aumento sustancial de las interacciones sociales, ampliándose el rango de personas con las que se relacionan

y los contextos en que interactúan con ellas (González, Padilla, et al., 2004). Además, en esta etapa, el desarrollo de las funciones ejecutivas experimenta también grandes avances (Best y Miller, 2010) que influyen en que el CE se vaya enriqueciendo y siendo, cada vez, más sofisticado. La percepción emocional y la expresión emocional van refinándose, incorporando informaciones más detalladas y sutiles sobre las emociones básicas y complejas, y aumentando el conocimiento sobre la diversidad que puede darse en las manifestaciones de estas (Bayet y Nelson, 2019; Chronaki et al., 2015; Ewing et al., 2017; Mancini et al., 2013; Montirosso et al., 2010).

En este rango de edad también se adquieren conocimientos cada vez más ricos y elaborados en lo que se refiere a la comprensión de las emociones. En este sentido, Pons et al. (2004) llevaron a cabo un estudio de los 3 a los 11 años en el que analizaron el desarrollo de los nueve componentes que integran la comprensión emocional y, entre otras cuestiones, constataron que además de mejorar la habilidad para identificar las causas que pueden desencadenar una emoción, de los 9 a los 11 años empiezan a ser conscientes de que un mismo estímulo puede derivar en emociones diferentes para cada persona, e incluso pueden diferir en la misma persona en función de la situación en la que se encuentra. En el mismo estudio se observó que, del mismo modo que ocurre con las causas, en lo que se refiere a las consecuencias que entraña el sentir una emoción, desarrollan la conciencia de que las personas pueden reaccionar de manera diversa tras experimentar una misma emoción, es decir, que existen diferencias interpersonales en las conductas relacionadas con dicha experiencia emocional.

Si bien en la etapa previa, correspondiente a la Educación Infantil, se empiezan a atisbar elementos sofisticados de la comprensión emocional, como el

identificar que algunas emociones son de naturaleza mixta, o que una persona puede sentir más de una emoción al mismo tiempo, incluso siendo estas contrarias entre sí, es en la etapa de Educación Primaria cuando estos conocimientos se afianzan (Burkitt et al., 2018; Castro et al., 2016; Heubeck et al., 2016; Pons et al., 2004; Pons y Harris, 2005; Zajdel et al., 2013), promovidos por la propia experiencia, por la observación de experiencias ajenas y por la mejora en habilidades de atención, memoria y asociación, entre otros (Halberstadt et al., 2013; Pons y Harris, 2019).

La creciente complejidad que implica el conocimiento sobre las emociones y sobre las diferencias interpersonales incluye además, en la etapa de los 7 a los 11 años, hitos como comprender que las emociones están asociadas a los deseos y a las creencias de cada persona., Por ejemplo, cuando se les pregunta cómo se siente un conejo que disfruta de una zanahoria sin saber que un zorro se esconde detrás de los arbustos (Castro et al., 2016; Pons et al., 2004; Pons y Harris, 2005, 2019), comprender que el paso del tiempo tiene el potencial para modificar la experiencia emocional asociada a una vivencia (Pons y Harris, 2019), o entender el valor de las reglas o principios morales en la experiencia emocional de cada uno o una, pues es en este periodo de la vida cuando se empieza a captar que dichas normas influyen en cómo se interpretarán las situaciones y, en consecuencia, entender la experiencia emocional derivada (Beißert y Hasselhorn, 2016; Beißert et al., 2018; Castro et al., 2016; Jaroslawska et al., 2020; Pons et al., 2004; Pons y Harris, 2005, 2019; Smetana y Ball, 2019) como, por ejemplo, cuando se les pregunta cómo se sentirá una niña que ha comido una galleta sabiendo que su madre se lo había prohibido.

De lo expuesto previamente se concluye que en esta etapa se adquiere de manera gradual un conocimiento cada vez más complejo y profundo de las

emociones y de las situaciones en las que se experimentan emociones (Izard et al., 2011; Pons y Harris, 2019). Además del beneficio que se deriva del uso competente de dichas habilidades, es importante señalar que esta base contribuye al desarrollo de habilidades emocionales más complejas, como la regulación de las emociones (Bardack y Widen, 2019). Por ejemplo, cuando un niño o una niña es consciente de que expresar de manera muy intensa el enfado puede hacerle sentir triste a su compañero o compañera, es probable que tienda a regular y bajar de intensidad esa reacción emocional de enfado. En otras palabras, la mejora en el CE durante la infancia y, en particular, las crecientes habilidades para reconocer y etiquetar las emociones, así como para inferir las causas y las consecuencias que estas puedan tener, se erigen como el punto de partida idóneo para que los niños y las niñas inicien acciones tendentes a regular su estado emocional y su comportamiento (Elsayed et al., 2020; Zeidner et al., 2003), lo que, en definitiva, revertirá en un mayor bienestar y ajuste en los diferentes contextos en los que se desarrollan (Barisnikov et al., 2020; Pons y Harris, 2019).

2.7.1. Conocimiento emocional y ajuste psicosocial en Educación Primaria

Como ya se ha expuesto en epígrafes previos de este trabajo, existe extensa evidencia empírica que confirma la relación entre las habilidades emocionales y diferentes dimensiones del ajuste emocional, social y escolar en la infancia.

En particular, y refiriéndonos específicamente al CE, éste parece vincularse de manera inversa con los problemas internalizantes en niños y en niñas de Educación Primaria (Castro et al., 2018; Davis et al., 2019; Denham et al., 2015; Rivers et al., 2012). Por una parte, Mathews et al. (2016) realizaron un metaanálisis

en el que encontraron que las dificultades en la percepción y aceptación de las propias emociones se relacionaban con la ansiedad social, la ansiedad física y la ansiedad por separación. En este mismo trabajo los autores identificaron que aquellos y aquellas que experimentaban ansiedad, presentaban más dificultades para expresar física y verbalmente las emociones, argumentando que podía deberse a que el miedo dificultaba expresarlas con seguridad y esto les inhibía de hacerlo. Por otro lado, en un estudio longitudinal realizado con niños y niñas de familias económicamente desfavorecidas, Fine et al. (2003) revelaron que el CE a los 7 años predecía la aparición de problemas internalizantes como la ansiedad, la depresión y la sensación de soledad a los 11 años. En la misma línea, Göbel et al. (2016), en niños y en niñas de 7 a 10 años, encontraron que el nivel general de comprensión emocional se relacionaba con niveles elevados de quejas somáticas y síntomas de ansiedad y depresión.

Del mismo modo, diversas investigaciones han evidenciado la relación existente entre el CE y la conducta. En este sentido, diversos estudios apuntan a la existencia de vínculos entre el CE y los problemas externalizantes (Cooper et al., 2020; Qualter et al., 2019; Rivers et al., 2012). Por ejemplo, Van Zonneveld et al. (2019) exploraron la habilidad para percibir las emociones en niñas y en niños entre 8 y 12 años con un alto riesgo de cometer actos delictivos, y la compararon con otra muestra de desarrollo típico. Tras dicha comparación, se observó que el grupo de alto riesgo delictivo presentó mayores dificultades en la percepción emocional, especialmente, en lo que se refería al reconocimiento del miedo y de la tristeza. Además de mostrar un peor reconocimiento, este grupo necesitó más tiempo para reconocer las emociones que el grupo normativo, lo que está indicando que estos niños y niñas tenían una doble dificultad a la hora de percibir emociones. En relación con lo anterior, investigaciones recientes han mostrado que

la interpretación errónea de las emociones podría conducir a un comportamiento antisocial (Wells et al., 2020a, 2020b). En estos trabajos los autores señalaron que, en una muestra de niñas y niños con edades entre 7 y 11 años, una pobre identificación de las emociones predecía sus problemas comportamentales y se relacionaba inversamente con la gravedad de estos. En la misma línea de hallazgos, Qualter et al. (2019) señalaron que, en el caso de las niñas y no en el de los niños, la dificultad para comprender las emociones estaba vinculada a niveles más altos de comportamiento agresivo directo en el patio de la escuela. Por el contrario, cabe destacar que la comprensión emocional también se ha asociado con una mayor participación en la exclusión social de los compañeros y de las compañeras de clase, tanto por parte de los niños como de las niñas, lo que sugiere que esta habilidad emocional puede estar específicamente asociada con la transición del desarrollo de las formas de agresión directas a las indirectas (Qualter et al., 2019). En este sentido, diversos estudios apuntan a que, a medida que aumentan las habilidades sociales y emocionales, aumenta también la frecuencia del uso de formas de agresión indirectas como son las conductas de rechazo o de exclusión social (Crick et al., 2006; Voulgaridou y Kokkinos, 2015).

Otros estudios apuntan al papel que las emociones experimentadas tienen como mediadoras en el desarrollo de conductas externalizantes. Entre ellos, el trabajo desarrollado por Yang et al. (2018) señaló que, en la transición de la infancia a la adolescencia, aquellos niños y las niñas que fueron acosados y acosadas en la etapa de primaria tenían una mayor tendencia a acosar que quienes no habían sufrido acoso previamente, y que las emociones negativas como la frustración y la ira se erigían como variables mediadoras entre dicha experiencia de victimización y el desarrollo de bullying.

Cabe mencionar que no todos los estudios apuntan en la misma dirección, y que existen resultados contradictorios sobre el papel del CE en el desarrollo de conductas desadaptativas. Concretamente, en el metanálisis llevado a cabo por Trentacosta y Fine (2010), no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre el CE y los problemas externalizantes en la etapa de los 6 a los 11 años, si bien estos vínculos sí se dieron en otras etapas estudiadas, como en la etapa previa, correspondiente a los años de Educación Infantil, y en la etapa adolescente, dándose en ambas una relación inversa entre el CE y los problemas externalizantes.

Cabe señalar que, a pesar de existir resultados contradictorios, la mayoría de los estudios avalan las relaciones positivas entre el CE y los comportamientos adaptativos en la etapa de Educación Primaria, así como entre el CE y una menor presencia de problemas externalizantes (Öztürk Samur, 2015; Rivers et al., 2012). Así, los niños y las niñas que son capaces de captar las emociones de manera fidedigna, de ponerles nombre, de comprender los antecedentes de las experiencias emocionales y la naturaleza mixta de estas son, a su vez, niños y niñas que suelen presentar escasos problemas de comportamiento y que son capaces de cooperar y resolver conflictos interpersonales de manera competente (Denham, 2019; Pons y Harris, 2019).

En este sentido, el CE está asociado a la competencia social, ya que las habilidades que lo constituyen son recursos que utilizan los niños y las niñas en las interacciones con otras personas. Cuanto más se ponen en marcha estas habilidades emocionales, más posibilidades se generan para establecer relaciones sociales positivas, logrando así unas relaciones interpersonales más satisfactorias (Denham, 2019). Las niñas y los niños con mejor CE son más receptivos a la realidad de sus compañeras y compañeros en situaciones con carga emocional, lo

que a su vez fomenta las interacciones sociales de calidad (Denham, 2019). Este hecho se evidencia en numerosos estudios que analizan la relación entre el CE y la competencia social en Educación Primaria (Garrett-Peters et al., 2017; Izard et al., 2001; Kuhnert et al., 2017; McKown et al., 2016; Trentacosta y Fine, 2010). Concretamente, Halberstadt et al. (2001) y Pons y Harris (2019) hallaron que los niños y las niñas que tenían una adecuada comprensión emocional eran más populares entre sus iguales y más capaces de cooperar y de resolver conflictos interpersonales. Muchos estudios han encontrado que las habilidades emocionales predicen un mayor comportamiento prosocial y un mejor ajuste social (Domitrovich et al., 2017; Durlak et al., 2011; Kuhnert et al., 2017; Qualter et al., 2019; Rivers et al., 2012; Schultz et al., 2001; Trentacosta y Fine, 2010, Voltmer y von Salisch, 2017). A este respecto, la revisión meta-analítica de Trentacosta y Fine (2010) demostró relaciones entre el CE y la competencia social en la infancia y adolescencia.

Por otro lado, un CE deficiente pone a los niños y a las niñas en riesgo de experimentar dificultades en las interacciones sociales. El hecho de que interpreten y procesen incorrectamente la información emocional, es decir, una inadecuada percepción y comprensión emocional, puede dar lugar a interacciones insensibles y a que el niño o la niña generen respuestas inapropiadas hacia sus iguales, lo que, a su vez, puede conducir a problemas y dificultades sociales, como son el rechazo o la evitación de las interacciones por parte de sus pares (Denham, 2019; Lindsey, 2017; Miller et al., 2006).

Para finalizar, cabe señalar la posibilidad de que las habilidades del CE se pongan en marcha de manera diferencial en las interacciones sociales en función del género. A este respecto, Kuhnert et al. (2017) analizaron la propensión a actuar de forma prosocial, específicamente en el contexto de las interacciones con

los compañeros y con las compañeras, empleando una medida de observación del comportamiento prosocial en una sesión de juego libre triádico y utilizando un diseño longitudinal prospectivo desde los 5 hasta los 7 años. Los resultados obtenidos mostraron que, a los 7 años, las niñas presentaban una mayor propensión a aprovechar su habilidad para comprender las emociones de sus pares en comparación con los niños.

2.7.2. Conocimiento emocional y ajuste escolar en Educación Primaria

Considerando lo expuesto hasta el momento, cabe pensar que un niño o una niña con dificultades para interpretar las claves emocionales en un contexto social como la escuela, puede también experimentar dificultades de aprendizaje y de ajuste académico (Bardack y Widen, 2019; Domitrovich et al., 2017). Como evidencia de ello, recientes metaanálisis documentan una asociación entre el CE y el ajuste escolar (Durlak et al., 2011; MacCann et al., 2020; Voltmer y von Salisch, 2017).

El CE puede contribuir de diversas maneras al ajuste escolar debido, por una parte, a su influencia en la creación y el mantenimiento de las relaciones en el entorno escolar, tanto con otras niñas y niños, como con los adultos de referencia. Por otra parte, el CE se relaciona con el ajuste emocional y con diversas dimensiones vinculadas al aprendizaje, como los procesos atencionales, la memoria y la resolución de problemas, aspectos que inciden en el desarrollo emocional en el contexto de la escuela. En relación con ello, diversos estudios evidencian la relación existente entre el CE y una menor presencia de problemas externalizantes, así como de mayores índices de cooperación, de asertividad y

de autocontrol en la escuela (Garrett-Peters et al., 2017; McKown et al., 2016). Por su parte, Poulou (2019) identificó la existencia de una relación entre el CE y la adaptación escolar; en particular, detectó que el bajo conocimiento de las situaciones emocionales predecía el comportamiento ansioso y aburrido, el cual influía en la adaptación en el aula de niños y niñas de 5 y 6 años.

Asimismo, la literatura proporciona pruebas acerca de la relación existente entre el CE y el rendimiento académico (Franco et al., 2017; Jiménez-Blanco et al., 2020; Trentacosta e Izard, 2007). A este respecto, Izard et al. (2001) realizaron un estudio longitudinal con una muestra de niños y de niñas de 5 años, detectando que la habilidad para percibir y etiquetar las emociones predecía la competencia académica cuatro años después. En la misma línea, Panayiotou et al. (2019), realizó un seguimiento a niños y a niñas de entre 9 y 12 años encontrando que aquellas y aquellos con mayor competencia socioemocional a los 9-10 años, experimentaban menos problemas de salud mental a los 10-11 años, y esto a su vez predijo un mayor rendimiento académico a los 11-12 años. En conjunto, estos resultados indican que la contribución de la competencia socioemocional en la promoción del rendimiento académico parece residir principalmente en la atenuación de los efectos adversos que pueden provocar los problemas de salud mental.

En suma, de las líneas anteriores se puede concluir que, el CE experimenta un intenso desarrollo durante la infancia que repercute directamente en la adaptación de las niñas y de los niños a los entornos de los que forman parte. Así, el estudio de esta tesis doctoral se centra en el CE, capacidad esencial que revierte en el desarrollo de habilidades emocionales más complejas como la regulación emocional, y que influye en el adecuado ajuste psicológico, social y escolar en Educación Primaria.

CAPÍTULO

03

Objetivos e hipótesis

Conocimiento emocional y
su relación con la conducta
en la etapa escolar

Considerando la base teórica previamente expuesta, queda evidenciada la importancia de lograr un adecuado desarrollo del CE en la franja de edad de la etapa de Educación Primaria. A este respecto, el trabajo de investigación que aquí se presenta pretende, por un lado, ahondar en el conocimiento sobre el desarrollo de las habilidades emocionales; y, por otro lado, debido a la escasez de instrumentos ya mencionada, se opta por adaptar y validar un nuevo instrumento al contexto lingüístico y cultural español que posibilite la adecuada evaluación del desarrollo emocional en esta franja de edad.

En consecuencia, la presente tesis doctoral persigue cuatro objetivos principales: en primer lugar, presentar una recopilación de la evidencia científica acumulada en estas últimas décadas sobre la IE en la etapa de Educación Primaria; en segundo lugar, ofrecer un instrumento adaptado y validado a la lengua y cultura española, el ACES (Schultz, Trentacosta, et al., 2004) para escolares de 8 a 11 años; en tercer lugar, aportar nuevos resultados sobre la influencia de las principales variables predictivas (edad, género y habilidad verbal) en el CE en esta franja de edad; y para concluir, aportar nuevas evidencias acerca de la influencia del CE en el ajuste psicológico, conductual, social y escolar, en los niños y en las niñas de 8 a 11 años.

Partiendo de la evidencia empírica disponible, se espera que las características de los niños y de las niñas como la habilidad verbal, la edad y el género, tendrán un papel predictor sobre el CE. Concretamente, se prevé que las niñas muestren un CE más elevado que los niños, que el rendimiento en CE aumente a medida que la edad avance, y que los niños y las niñas con mejor vocabulario receptivo presentarán mejores niveles de CE que aquellos y aquellas con peor habilidad verbal. Se estima también que, el CE predecirá el ajuste

psicológico, conductual, social y escolar. Concretamente, se prevé que, las niñas y los niños con mejor rendimiento en CE mostrarán un mejor ajuste psicosocial, conductual y escolar.

CAPÍTULO

04

Método

Conocimiento emocional y
su relación con la conducta
en la etapa escolar

En la realización de este estudio participaron dos escuelas de Madrid. El equipo directivo de los centros fue contactado mediante un email en el que se expuso el objetivo del proyecto y el interés por colaborar. Tras recibir su disposición a participar, se acordó una primera reunión informativa en la que se presentó el equipo de investigación, el estudio para el que se solicitaba la participación y sus objetivos, las tareas (véase Anexo D), los instrumentos (proporcionando un ejemplar de cada) y los Consentimientos Informados (CI) para las tutoras y los tutores legales, el profesorado y la directiva del centro (véanse Anexos A, B y C). En la misma reunión se especificaron las características del espacio de trabajo que se requería, y se aclararon dudas. Asimismo, se fijó la fecha de comienzo y de finalización del proceso de la recogida de datos y se acordó la fecha de recogida de los CI firmados por los tutores y las tutoras legales.

4.1. Participantes

La muestra estuvo inicialmente compuesta por 255 niños y niñas de entre 8 y 11 años de tercero, cuarto y quinto de Educación Primaria de una escuela pública y otra concertada en la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM). De los 255 niños y niñas, 6 no completaron el PPVT (Dunn et al., 2006) y 12 fueron considerados *outliers* en la prueba, dado que puntuaron 2 o más desviaciones típicas por debajo de la media. Así, se decidió eliminar estos 18 sujetos de los subsiguientes análisis (véase tabla 3).

Tabla 3. Porcentaje de los Outliers del Total de la Muestra

	Frecuencia	Porcentaje
Outliers	12	4,7
Perdidos por el sistema	6	2,4
Válidos	237	92,9
Total	255	100

La muestra final estuvo compuesta por 237 niñas y niños, de los cuales el 46,8 % eran niñas. La edad se distribuyó en un rango entre los 8 años 2 meses y 11 los años 8 meses ($M = 116,64$; $DT = 10,58$) (véase tabla 4).

Tabla 4. Porcentaje del Total de la Muestra en Función de la Edad en Años

	Frecuencia	Porcentaje
8 años	58	24,5
9 años	76	32,1
10 años	84	35,4
11 años	19	8
Total	237	100

Por su parte, con el propósito de analizar si las edades se distribuían de forma equilibrada según el género, se llevó a cabo un análisis de tablas de contingencia. Así, el estadístico Chi-cuadrado no mostró diferencias estadísticamente

significativas en la distribución de las edades en función del género ($\chi^2(4) = 2,84$, $p = 0,58$). Como puede observarse en la tabla 5, los residuos tipificados corregidos constatan la distribución equilibrada de la edad en función del género.

Tabla 5. Distribución de las Edades en función del Género

		8 años	9 años	10 años	11 años	N	
Género	Niña						
		Recuento	27	41	44	10	122
		Recuento esperado	29,2	38,8	42,1	12	122,0
		% dentro de Género	22,1%	33,6%	36,1%	8,2%	100,0%
		% dentro de Edad	44,3%	50,6%	50,0%	37,5%	47,8%
		% del total	10,6%	16,1%	17,3%	3,9%	47,8%
		Residuo corregido	-0,6	0,6	0,5	-2,1	
		Niño					
		Recuento	34	40	44	15	133
		Recuento esperado	31,8	42,2	45,9	13	133
		% dentro de Género	25,6%	30,1%	33,1%	11,3%	100%
	% dentro de Edad	55,7%	49,4%	50,0%	62,5%	52,2%	
	% del total	13,3%	15,7%	17,3%	5,9%	52,2%	
	Residuo corregido	0,6	-0,6	-0,5	1,1		

	8 años	9 años	10 años	11 años	N	
	Recuento	61	81	88	25	255
	Recuento esperado	61	81	88	21	255
Total	% dentro de Género	23,9%	31,8%	34,5%	9,8%	100%
	% dentro de Edad	100%	100%	100%	100%	100%
	% del total	23,9%	31,8%	34,5%	9,8%	100%

Las niñas y los niños cursaban estudios de Educación Primaria, estando inscritos en centros educativos de Madrid, uno de ellos público y el otro de carácter concertado.

4.2. Instrumentos

De acuerdo con los objetivos establecidos en el presente estudio, a continuación, se describen los instrumentos que fueron utilizados para evaluar el CE, la conducta y la habilidad verbal de los y de las participantes (véase tabla 6).

Tabla 6. Resumen de los Instrumentos de Medida

Medida	Constructo	Informante	Ítems	Tiempo (min.)
PPVT-III	Habilidad verbal	Niño o niña	Variable	10-15
ACES	Conocimiento emocional	Niño o niña	56	10-12

Medida	Constructo	Informante	Ítems	Tiempo (min.)
BASC T2	Problemas externalizantes Problemas internalizantes Habilidades adaptativas	Profesorado	149	10-20
BASC S2	Desajuste clínico Desajuste escolar Ajuste personal	Niño o niña	146	30

4.2.1. Peabody, test de vocabulario en imágenes (PPVT-III; versión española; Dunn et al., 2006)

Este instrumento evalúa la habilidad verbal receptiva y consiste en la emisión por parte del examinador o examinadora de una palabra a la vez que expone una lámina con cuatro imágenes. El o la participante debe indicar la opción que mejor refleje el significado de la palabra dada. Los conjuntos de láminas están ordenados por dificultad, y los niños y las niñas responden a aquellos conjuntos que sean de dificultad apropiada de acuerdo con su edad; es decir, los conjuntos que son demasiado fáciles no se les aplican, empezando a partir de un determinado elemento de acuerdo con lo esperado. A partir de la puntuación directa se obtiene la puntuación estandarizada y el percentil en que se encuentra la niña o el niño. Aunque el tiempo de aplicación es variable, y suele ser de 10 a 20 minutos, en este estudio el intervalo fue de 10 a 15 minutos.

La adaptación española (Dunn et al., 2006) del instrumento posee una adecuada consistencia interna ($\alpha = 0,91$), además de que presenta una alta correlación con otras medidas de habilidad verbal y de inteligencia general.

4.2.2. *Assessment of Children's Emotion Skills (ACES; Schultz, Trentacosta, et al., 2004)*

Este instrumento evalúa el CE en la etapa de Educación Primaria, en particular, el reconocimiento y la comprensión emocional. Consta de tres subescalas que en su conjunto producen una puntuación total de CE. La primera subescala, *Expresiones*, evalúa el reconocimiento emocional en los rostros; consta de 16 fotografías que muestran expresiones prototípicas de alegría, tristeza, enfado y miedo; después de mostrar cada fotografía, se pregunta al niño o a la niña que participa en la evaluación cómo cree que se siente el niño o la niña de la foto. La segunda subescala, *Conductas*, evalúa el reconocimiento emocional en las conductas, y consta de 12 frases sobre niños y niñas en situaciones cotidianas; tras la lectura de cada frase descriptiva de la conducta en cuestión, se pregunta qué emoción cree que siente el protagonista o la protagonista (ej. *Julia habla bajito y sus ojos están como húmedos. ¿Cómo se siente Julia?*). Por último, la tercera subescala, *Situaciones*, evalúa el conocimiento de la situación emocional; está también compuesta por 12 frases, pero en este caso las frases exponen situaciones típicas que suelen despertar emociones concretas. Después de leer cada frase se le pregunta al niño o a la niña qué emoción cree que sentirá el o la protagonista (ej. *Sandra está construyendo una gran torre con bloques. Otro niño se acerca, la tira y se ríe. ¿Cómo se siente Sandra?*). El tiempo para completar el ACES es de unos

10-12 minutos. La fiabilidad de la herramienta original es moderada, con un valor alpha de Cronbach de 0,68.

Cabe destacar que el ACES ha sido adaptado y validado a diferentes idiomas y culturas como la turca (Durmuşoğlu Saltalı et al., 2009; Ünal Bozcan y Kömleksiz, 2016) la francesa (Encinar et al., 2017) y la portuguesa (Alves y Cruz, 2016).

4.2.3. Behavior Assessment System for Children (BASC, version española; González, Fernández, et al., 2004)

Se trata de un instrumento multi-informante y multimétodo que evalúa una amplia gama de dimensiones patológicas y adaptativas. Cuenta con varios cuestionarios según la edad (nivel 1 de 3 a 6 años, nivel 2 de 6 a 12 años y nivel 3 de 12 a 18 años) y el informante (cuestionario P para los padres y las madres, cuestionario T para los tutores y las tutoras, y el cuestionario S para las niñas y para los niños y niñas). En este estudio se utilizaron dos de los instrumentos diseñados para esta franja de edad, a saber, el T2 y el S2, que se describen a continuación.

El T2 es un heteroinforme que es respondido por los tutores y las tutoras, diseñado para niños y niñas de 6 a 12 años. Cuenta con 149 items agrupados en 11 subdimensiones en torno a 7 dimensiones: *problemas externalizantes* (agresividad, hiperactividad, problemas de conducta), *problemas internalizantes* (ansiedad, depresión, somatización), *habilidades adaptativas* (adaptabilidad, liderazgo, habilidades sociales) y *habilidades para el estudio*, así como *problemas escolares* (atención y aprendizaje), *atipicidad* y *retraining*. El tiempo de cumplimentación es de 10 a 20 minutos.

El formato de respuesta para el inventario T2 es tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta (nunca–alguna vez–frecuentemente–casi siempre). La corrección es sistematizada, a través del sistema Tea corrige. La versión española del BASC T2 (González, Fernández, et al., 2004) ofrece una buena consistencia interna, siendo el alfa de 0,80. En la tabla 7, se ilustran los coeficientes de fiabilidad obtenidos en la adaptación española.

Tabla 7. Coeficientes de Fiabilidad Alfa de las Escalas y Dimensiones Globales del T2 (Adaptación Española).

Dimensiones	Subdimensiones	α
Exteriorizar problemas		0,95
	Agresividad	0,93
	Hiperactividad	0,91
	Problemas de conducta	0,67
Interiorizar problemas		0,85
	Ansiedad	0,71
	Depresión	0,78
	Somatización	0,80
Problemas escolares		0,94
	Problemas de atención	0,91
	Problemas de aprendizaje	0,88
Otros problemas		
	Atipicidad	0,77

Dimensiones	Subdimensiones	α
	Retraimiento	0,71
Habilidades adaptativas		0,90
	Adaptabilidad	0,68
	Liderazgo	0,80
	Habilidades sociales	0,87
Otras habilidades adaptativas		
	Habilidades para el estudio	0,89

El S2, autoinforme dirigido a niños y a niñas de 8 a 12 años, consta de 146 ítems en forma de afirmaciones con formato de respuesta dicotómica verdadero/falso. El S2 tiene 4 dimensiones que comprenden, a su vez, 12 subdimensiones: *desajuste clínico* (ansiedad, atipicidad, locus de control), *desajuste escolar* (actitud negativa hacia el colegio, actitud negativa hacia los profesores), *otros problemas* (depresión, sentido de incapacidad, estrés social), y *ajuste personal* (relaciones con los padres, relaciones interpersonales, autoestima, confianza en sí mismo). Este inventario requiere aproximadamente 30 minutos para su cumplimentación.

La corrección de la herramienta es sistematizada, a través del sistema de TEA corrige. Su versión española (González, Fernández, et al., 2004) ofrece una buena consistencia interna, siendo el alfa de 0,76. En la tabla 8, se ilustran los coeficientes de fiabilidad obtenidos en la adaptación española.

Tabla 8. Coeficientes de Fiabilidad Alfa de las Escalas y Dimensiones Globales del S2 (Adaptación Española).

Dimensiones	Subdimensiones	α
Desajuste clínico		0,90
	Ansiedad	0,81
	Atipicidad	0,79
	Locus de control	0,77
Desajuste escolar		0,85
	Actitud negativa hacia el colegio	0,81
	Actitud negativa hacia los profesores	0,71
Otros problemas		
	Depresión	0,83
	Sentido de incapacidad	0,72
	Estrés social	0,72
Ajuste personal		0,84
	Relaciones con los padres	0,56
	Relaciones interpersonales	0,83
	Autoestima	0,75
	Confianza en sí mismo	0,61

4.3. Diseño y Procedimiento

El presente estudio se llevó a cabo mediante un diseño selectivo o de encuesta transversal, en el que se administraron los instrumentos anteriormente descritos.

Se adaptó al español el Assessment of Children's Emotion Skills (ACES). Tanto las adaptaciones de los estímulos como las de las hojas de respuesta se realizaron mediante un proceso de doble traducción inversa inglés-castellano en el que participaron tres personas castellanoparlantes y angloparlantes. El proceso de adaptación del instrumento se abordará con mayor detalle en el capítulo referente a la adaptación y validación del instrumento.

En primer lugar, se entregaron a cada tutora y a cada tutor de aula los BASC T2 para que su cumplimentación. El tiempo estimado fue de 10-20 minutos por cada niño y niña.

Antes de comenzar la recogida de datos con los niños y niñas, la investigadora se presentó al grupo de cada aula e inició una conversación invitándoles a participar, para favorecer así la familiaridad y crear un clima agradable y de seguridad. Tras ello, se inició la administración de los instrumentos PPVT y ACES en sesiones individuales y la administración del BASC S2 en sesiones grupales, siempre contando con la aceptación de cada niña y de cada niño.

Concretamente, la administración del PPVT y del ACES se realizó en una única sesión de aproximadamente 15-20 minutos. Durante los últimos días de la recogida de datos, se realizaron las sesiones grupales, una sesión por aula de una

hora, donde las alumnas y los alumnos cumplieron el BASC S2. Durante esa hora, los niños y las niñas que no participaron en el estudio, pero que formaban parte de la clase, dibujaron o salieron con el profesor o la profesora al recreo. En estas sesiones grupales no estuvo presente el profesorado.

La aplicación de los instrumentos lo llevó a cabo una psicóloga entrenada a tal efecto. Las sesiones de evaluación se realizaron en los propios centros educativos, en un espacio habilitado con mesas adaptadas a la edad de los niños y de las niñas.

4.4. Análisis de Datos

En primer lugar, se estudió la estructura factorial propuesta para la versión española del ACES, compuesta por tres factores, mediante un análisis factorial confirmatorio. Se utilizó el software Mplus, mediante el método de Weighted Least Squares Mean and Variance adjusted (WLSMV). Se utilizaron como índices de bondad de ajuste el Índice de Ajuste Comparativo (CFI), el índice Tucker-Lewis (TLI) y el Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA). Valores superiores a 0,90 en CFI y TLI indican un ajuste aceptable. Asimismo, valores en RMSEA inferiores a 0,06 indican un buen ajuste. Posteriormente, se calcularon los índices Omega de consistencia interna, basados en correlaciones policóricas, para estimar la consistencia interna de las subescalas del modelo.

A continuación, y con el fin de aportar evidencias acerca de la validez de constructo del instrumento adaptado, se realizaron análisis de regresión múltiple incluyendo como predictores las variables género, edad y habilidad verbal y, como variables criterio, la escala global del ACES y las tres subescalas del ACES.

Con el objetivo de explorar la validez predictiva de la versión adaptada al español del ACES, y, paralelamente, estudiar la relación entre el CE y el ajuste psicológico, conductual, social y escolar de las niñas y de los niños, se realizaron análisis de regresión múltiple incluyendo como variable predictora la puntuación global en la escala ACES, como covariables el género, la edad y la habilidad verbal y las diferentes dimensiones de ajuste evaluadas mediante el BASC como variables criterio. En los casos en los que no se cumplió el supuesto de homogeneidad de las pendientes de regresión, se incluyó en el modelo la interacción entre la variable predictora y la covariable para así poder interpretar dicho efecto.

4.5. Consideraciones Éticas

El presente trabajo de investigación se presentó al Comité de Ética para la investigación con Seres Humanos (CEISH/GIEB) de la Universidad del País Vasco, obteniendo el informe favorable por parte del mismo, con el número de registro CEISH/327/2015/VERGARAIRAETA, ateniéndose así a los principios éticos que le son de aplicación según el artículo 8 de la Orden de 27 de julio de 2015.

Así, fueron garantizados los siguientes aspectos:

1. Todo aquel o aquella que participe en el estudio será bajo su consentimiento. Se repartieron consentimientos informados a los directores y a las directoras de los centros, a las tutoras y a los tutores de cada clase, y a los tutores y tutoras legales de los niños y de las niñas. Era requisito indispensable que el niño o niña accediera a participar antes de cada sesión individual.

2. La información que aporte no se divulgará sin su consentimiento.

Se aseguró la confidencialidad de los datos adjudicando códigos a los y a las participantes, y generando archivos disociados que imposibilitaran asociar el código con la identidad del niño o de la niña en un mismo fichero. La información se almacenó en un lugar de acceso restringido, limitado a las directoras de la tesis (una de ellas investigadora principal del proyecto) y a la doctoranda.

3. El y la participante entiende en qué va a participar y la tarea, y tiene derecho a revocar su consentimiento.

El lenguaje fue claro y sencillo, adaptado siempre a la persona a la que la investigadora se dirigía (profesor y profesora, madre y padre, o niño y niña). Se realizaron exposiciones y reuniones con todas las personas que lo requirieron, describiendo el estudio y aclarando las dudas. Se facilitó el email del grupo de investigación, así como el número de teléfono para contactar en caso de necesitar más aclaraciones o de querer revocar su participación en el estudio.

05

Adaptación y validación del Assessment of Children's Emotion Skills (ACES)

Conocimiento emocional y
su relación con la conducta
en la etapa escolar

5.1. Introducción

Como ya se ha comentado previamente, existe una carencia de instrumentos fiables y válidos en idioma español que midan CE y que estén específicamente dirigidos a la población infanto-juvenil (Arrivillaga y Extremera, 2020; Rodríguez et al., 2019). Así, disponer de instrumentos con adecuadas propiedades psicométricas es indispensable para poder llevar a cabo una evaluación rigurosa y para poder tomar las decisiones oportunas (Denham, 2006; Denham et al., 2009; McKown, 2017; Van de Vijver y Hambleton, 1996).

Como respuesta a la escasez de instrumentos disponibles en español para el rango de edad que nos ocupa, se llevó a cabo la adaptación del Assessment of Children's Emotion Skills (ACES; Schultz, Trentacosta, et al., 2004), instrumento de evaluación diseñado para medir el CE en niños y en niñas de 3 a 11 años. El ACES evalúa la percepción emocional en rostros y en manifestaciones conductuales, y la comprensión emocional de las emociones derivadas de una situación en particular. Es por esta razón que el instrumento consta de 3 subescalas, la primera con fotografías de expresiones faciales, la segunda con descripciones de conductas prototípicas de emociones específicas y la tercera con descripciones de situaciones típicas que tienden a desencadenar emociones concretas.

Este instrumento responde a la mayoría de los principios que definen el modelo de habilidad de Mayer et al. (2016) descritos previamente. En línea con los autores, el ACES considera las habilidades emocionales como habilidades mentales que pueden ser medidas mediante una escala, en la que se define y se ajusta el contenido para poder garantizar una evaluación adecuada. Asimismo, los ítems del ACES hacen referencia a situaciones y hechos de gran importancia para

el niño y la niña como, por ejemplo, los conflictos sociales o la pérdida de un ser querido, focalizándose así en el procesamiento *caliente* de la información.

Además, la adaptación española del ACES responde a importantes criterios metodológicos necesarios para una evaluación óptima de las habilidades emocionales. En primer lugar, el instrumento atiende a las características de la población a la que va dirigido. En este sentido, el ACES es un instrumento adaptado para niños y niñas de 8 a 11 años, con modificaciones realizadas precisamente para abarcar ese rango de edad (preguntas en formato abierto), además es un instrumento de corta duración que alterna diferentes modalidades de estímulos (fotografías y enunciados) que facilita la concentración y asegura una evaluación dinámica (Fiori y Vesely-Maillefer, 2018). Como característica a destacar, cabe mencionar que el ACES recoge información directamente de los propios niños y niñas en lugar de a partir de informantes de su entorno inmediato; cuestión especialmente relevante a la hora de evaluar las habilidades emocionales en la infancia (Alonso-Alberca y Vergara, 2018; Arrivillaga y Extremera, 2020; Humphrey et al., 2011). Por otro lado, como se podrá comprobar a continuación, el ACES posee características psicométricas adecuadas a la población objetivo. Por último, destacar que la evaluadora encargada de la recogida de datos realizó previamente a la misma un entrenamiento supervisado y se aseguró de dominar el instrumento y sus normas de aplicación.

El ACES es un instrumento ampliamente utilizado en estudios dirigidos a evaluar las habilidades socioemocionales, especialmente, en niños y en niñas de edad preescolar (Werkheiser, 2015) y de edad escolar (Alonso-Alberca et al., 2017; Brand, 2017; Myles-Pallister et al., 2014; Schultz, Izard, et al., 2004; Trentacosta e Izard, 2007). En efecto, el ACES presenta una buena fiabilidad y las puntuaciones

obtenidas en este instrumento se han asociado con la competencia social y con las conductas agresivas y disruptivas (Alonso-Alberca et al., 2017; Trentacosta et al., 2006; Schultz, Izard, et al., 2004). Concretamente, Schultz, Izard et al. (2004), detectaron que los niños y las niñas de 6 a 9 años que presentaban comportamientos agresivos tenían un rendimiento diferencial respecto a sus pares en las tareas de CE del ACES. En esta misma línea, Alonso-Alberca et al. (2017) avalaron la relación entre la conducta disruptiva en el ámbito escolar y el CE evaluado con el ACES en niños y en niñas de entre 7 y 11 años. Para finalizar, Trentacosta e Izard (2007) estudiaron la capacidad predictiva de las puntuaciones obtenidas en CE mediante el ACES sobre la competencia académica en niños y en niñas de 6 y 7 años.

Asimismo, este instrumento es frecuentemente incluido como medida de CE pre y post de programas de intervención socioemocional dirigidos a niños y a niñas en edad escolar (Björklund et al., 2014; Brand, 2017; Durmuşoğlu Saltalı y Deniz, 2010; Kiviruusu et al., 2016; Myles-Pallister et al., 2014; Santos y Langill, 2019). Se ha demostrado además que, tras la puesta en marcha de un programa de prevención de la depresión y la ansiedad en niños y en niñas de 8 a 12 años, la precisión de su percepción emocional aumentó según indicaban las puntuaciones obtenidas en el ACES (Myles-Pallister et al., 2014). Por otro lado, niños y niñas de 6 años que fueron expuestos a una versión adaptada del programa preescolar PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies; Domitrovich et al., 2007) demostraron un mayor cambio en sus puntuaciones del ACES que los niños y las niñas del grupo de control que no participaron en dicho programa (Durmuşoğlu Saltalı y Deniz, 2010).

Por último, cabe destacar que el ACES ha sido adaptado y validado a diferentes idiomas y culturas, ha demostrado tener propiedades psicométricas

adecuadas y se ha relacionado con éxito con el ajuste infantil en la cultura turca (Durmuşoğlu Saltalı et al., 2009; Ünal Bozcan y Kömleksiz, 2016), en la francesa (Encinar et al., 2017) y en la cultura portuguesa (Alves y Cruz, 2016).

Derivado de lo anteriormente expuesto, el objetivo principal del presente trabajo de investigación es examinar la fiabilidad y la validez de la versión española del Assessment of Children's Emotion Skills (ACES; Schultz, Trentacosta, et al., 2004). Por un lado, pretendemos confirmar la estructura y la consistencia interna del instrumento y, por otro, establecer su validez explorando la relación entre el CE y la edad, la habilidad verbal, el género, en una muestra de niños y de niñas españoles y españolas de 8 a 12 años.

Apoyándonos en la revisión teórica realizada, el presente estudio plantea las siguientes hipótesis:

1. La versión española del ACES presentará adecuadas propiedades psicométricas.
2. Se espera que el rendimiento en el CE mejore con la edad.
3. Se estima un mejor desempeño en el CE por parte de las niñas que de los niños.
4. Se espera encontrar una relación directamente proporcional entre la habilidad verbal y el CE.

5.2. Procedimiento de Adaptación

5.2.1. Versión original del Assessment of Children's Emotion Skills (ACES)

La versión original del The Assessment of Children's Emotion Skills (ACES; Schultz, Trentacosta, et al., 2004) evalúa la precisión de la atribución emocional y el sesgo de la atribución hostil en niñas y en niños de 4 a 11 años. Esta versión incluye tres subescalas: *Expresiones faciales*, *Conductas* y *Situaciones*.

La subescala *Expresiones faciales* incluye 16 fotografías de niños y de niñas desde preescolar hasta educación primaria que posan expresando distintas emociones mediante el gesto facial. Dieciséis fotografías presentan expresiones prototípicas de felicidad, tristeza, enfado o miedo. Diez fotografías adicionales presentan rostros con expresiones tanto de tristeza como de enfado con el objetivo de detectar tendencias de atribución hacia la ira o la tristeza. Después de presentar cada fotografía, la investigadora o el investigador pregunta: “¿Se siente contento/a, triste, enfadado/a o asustado/a?” Los ítems están aleatoriamente dispuestos dentro de conjuntos que contienen un ítem por cada emoción (felicidad, tristeza, enfado y miedo), y uno o dos ítems ambiguos.

La subescala *Conductas*, contiene 12 ítems. Cada ítem está compuesto por frases que describen comportamientos sociales que provocan excitación emocional. En respuesta a cada ítem, han de etiquetarse las emociones de las y de los protagonistas eligiendo entre contento o contenta, triste, enfadado o enfadada, asustado o asustada, o sin sentimientos. Las cuatro emociones citadas estarán representadas por tres ítems cada una. Para poder analizar las tendencias de la atribución emocional, tres ítems adicionales describen comportamientos

sociales asociados tanto a la ira, como a la tristeza. Los ítems están aleatoriamente dispuestos dentro de conjuntos que contienen un ítem por cada emoción (felicidad, tristeza, enfado y miedo), y un ítem ambiguo.

La subescala *Situaciones*, contiene 12 ítems. Cada ítem está compuesto por oraciones que describen situaciones que provocan alguna emoción. Tras cada ítem, los niños y las niñas han de decir cómo creen que se sienten los y las protagonistas: contentos o contentas, tristes, enfadadas o enfadados, asustadas o asustados, o sin sentimientos. Las cuatro emociones citadas estarán representadas por tres ítems cada una. Para poder analizar las tendencias de la atribución emocional, tres ítems adicionales describen comportamientos sociales asociados tanto a la ira, como a la tristeza. Los ítems están aleatoriamente dispuestos dentro de conjuntos que contienen un ítem por cada emoción (felicidad, tristeza, enfado y miedo), y un ítem ambiguo.

La versión original del ACES no presenta un análisis factorial que describa la estructura interna de la escala, aunque los autores sí hacen alusión a que las tres subescalas funcionan como una sola unidad y no han de utilizarse por separado ya que de este modo no proporcionan puntuaciones fiables. La escala total ofrece una fiabilidad moderada con un alpha de Cronbach de 0,68.

5.2.2. Criterios de corrección de la versión original

A continuación, se describe la corrección detallada de la versión original de la escala ACES, propuesta por los autores de la misma.

Criterios de corrección del ACES - Expresiones faciales (versión original).

Respuestas correctas:

- Contento/a: 2, 8, 17, 25.
- Triste: 4, 9, 14, 23.
- Enfadado/a: 1, 11, 19, 22.
- Asustado/a: 5, 10, 20, 24.

Los ítems correctamente respondidos se puntúan con 1, mientras que los errores con 0. La precisión de la atribución emocional en la subescala de expresiones faciales se calcula mediante el sumatorio de los ítems correctamente respondidos.

Criterios de corrección del ACES - Conductas (versión original).

Respuestas correctas:

- Contento/a: 5, 8, 14.
- Triste: 1, 10, 15.
- Enfadado/a: 2, 9, 12.
- Asustado/a: 4, 7, 11.

Los ítems correctamente respondidos se puntúan con 1, mientras que los errores con 0. La precisión de la atribución emocional en la subescala de conductas se calcula mediante el sumatorio de los ítems correctamente respondidos.

Criterios de corrección del ACES - Situaciones (versión original).

Respuestas correctas:

- Contento/a: 2, 9, 15.
- Triste: 3, 10, 12.
- Enfadado/a: 5, 7, 13.
- Asustado/a: 4, 8, 14.

Los ítems correctamente respondidos se puntúan con 1, mientras que los errores con 0. La precisión de la atribución emocional en la subescala de situaciones se calcula mediante el sumatorio de los ítems correctamente respondidos.

Debe tenerse en cuenta que la escala contempla un conjunto de ítems denominados ambiguos, en los que tanto la respuesta de enfado como de tristeza son correctas. Dichos ítems, son los siguientes:

- ACES-Expresiones faciales: 3, 6, 7, 12, 13, 15, 16, 18, 21, 26.
- ACES-Conductas: 3, 6, 13.
- ACES-Situaciones: 1, 6, 11.

Criterios de corrección del ACES - Global (versión original).

La puntuación global de la precisión de la atribución emocional se calcula mediante la puntuación total de los ítems que respondió el niño o la niña

correctamente en los 40 ítems para contenta o contento, triste, enfadada o enfadado y asustada o asustado en las tres subescalas.

Crterios de corrección para calcular el sesgo de atribución del enfado (versión original).

Esta puntuación refleja en qué medida el niño o la niña respondió correctamente exceptuando los ítems en los que enfadado o enfadada es la única respuesta correcta. Para el cálculo de este aspecto, se tienen en cuenta 46 ítems.

Los ítems correctamente respondidos exceptuando los ítems en los que enfadado o enfadada es la única respuesta correcta, se puntúan con 1, mientras que los errores con 0. El sesgo de atribución del enfado se calcula mediante el sumatorio de los ítems correctamente respondidos.

Crterios de corrección para calcular el sesgo de atribución de la tristeza (versión original).

Esta puntuación refleja en qué medida el niño o la niña respondió correctamente exceptuando los ítems en los que triste es la única respuesta correcta. Para el cálculo de este aspecto, se tienen en cuenta 46 ítems.

Los ítems correctamente respondidos exceptuando los ítems en los que triste es la única respuesta correcta, se puntúan con 1, mientras que los errores

con 0. El sesgo de atribución de la tristeza se calcula mediante el sumatorio de los ítems correctamente respondidos.

5.2.3. Proceso de adaptación de la versión española

La adaptación del ACES al español se llevó a cabo mediante un proceso de doble traducción inversa (Hambleton y Patsula, 1999). Dos equipos de traductores y de traductoras familiarizados y familiarizadas con el campo de los estudios emocionales tradujeron los ítems al español de forma independiente. A continuación, se compararon las dos traducciones, y las incongruencias se sometieron a discusión con el objetivo de llegar a un acuerdo y generar una versión común y consensuada. Otras dos traductoras volvieron a traducir los ítems al inglés de forma independiente con el fin de detectar aquellos elementos que no tuvieran un significado equivalente y poder modificarlos. Paralelamente, se adaptaron las instrucciones y las hojas de codificación de respuestas. Por último, la versión resultante se probó con un pequeño grupo de niños y niñas con el propósito de verificar si existía alguna dificultad en la comprensión o en la administración del instrumento, y modificar así en la última versión los aspectos problemáticos que se detectaran.

Derivada de esta prueba preliminar, se realizó una nueva modificación en el instrumento consistente en la adaptación del formato de las respuestas. En la versión original, tras la presentación del estímulo, se presentan opciones de respuesta (feliz, triste, enfadado/a y asustado/a) y se les preguntaba cómo se siente la persona de la fotografía. Sin embargo, en el estudio preliminar previamente citado, se observó un efecto techo en las puntuaciones obtenidas. Es por esta razón que se cambiaron las

preguntas a formato abierto (sin dar opciones de respuesta), con el fin de aumentar la dificultad de los ítems. Existe literatura relativamente reciente que ha analizado la repercusión del formato de las preguntas en la dificultad de las tareas; a este respecto, Nelson y Russell (2016) señalaron que las niñas y los niños tienden a utilizar el proceso de eliminación para etiquetar una emoción que desconocen si están familiarizados con el resto de las alternativas, lo que deriva en resultados positivamente sesgados cuando se trabaja con tareas de elección forzada. Por otro lado, se ha observado que, dentro de las tareas de emparejamiento, a medida que el número de elecciones entre las que elegir disminuye, el rendimiento aumenta (Bruce et al., 2000). En definitiva, algunas investigaciones (Calvo y Nummenmaa, 2016; Schultz et al., 2018) advierten de las limitaciones que supone el uso del formato de preguntas con respuesta de elección forzada. Así, en este trabajo, los ítems se reformularon a un formato de respuesta abierta, donde dos expertas codificaron independientemente las respuestas de cada niño y de cada niña. Los resultados de ambas codificaciones fueron suficientemente fiables, con coeficientes kappa de Cohen para los ítems individuales entre 0,73 y 1,0. Las discrepancias en la codificación fueron discutidas por expertas independientes, tras lo que se elaboró una lista de respuestas aceptables para cada emoción discreta.

A continuación, se detallan todos los cambios realizados en la versión española respecto a la versión original, los cuales fueron debatidos y consensuados con el autor de la prueba.

Cambios realizados en la versión española.

En el proceso de adaptación se detectaron aspectos problemáticos tanto en la administración del instrumento como en su comprensibilidad. En este sentido,

se realizaron cambios en las hojas de respuesta, cambios tanto de contenido como estructurales. Asimismo, se realizaron modificaciones en el carácter de las preguntas y su corrección debido a aspectos teóricos relevantes asociados al nivel de competencia emocional adquirido en esta determinada edad.

Modificaciones en las hojas de respuesta.

Hacen referencia a la información incluida en el instrumento.

- Añadir un pequeño resumen del instrumento, aclarando el objetivo principal y describiendo de forma breve y sencilla las tres subescalas.
- Añadir las instrucciones de administración del instrumento, para que la aplicación pueda realizarse de manera estandarizada y así reducir al máximo los posibles sesgos derivados de su aplicación.
- En cada subescala, añadir un espacio para anotar el código asignado al alumno o a la alumna.
- En cada subescala, añadir un recuadro con datos a cumplimentar sobre la sesión de evaluación; a saber, fecha de la sesión, el nombre de la evaluadora o del evaluador, nombre y apellidos del niño o de la niña, su fecha de nacimiento, género, duración de la sesión, nombre del tutor o tutora del aula, y número y letra de su clase.
- Eliminar las opciones de respuesta en todos los ítems de las tres subescalas. Así, las preguntas pasan a ser de carácter abierto. Por ejemplo, en la versión original un ejemplo de ítem es “¿El niño se siente contento, triste, enfadado o asustado?”. En la adaptación española, el ítem pasa a

ser “¿Cómo se siente este niño?”. La decisión de llevar a cabo este cambio se basó, como ya se ha mencionado, en la edad de la población diana y en el efecto techo que se detectó en el estudio previo realizado con niños y niñas de estas edades.

- En la subescala *expresiones*, se varió el formato de la pregunta para que la aplicación de la subescala no resultara monótona. En la versión original, los 26 ítems siempre se formulan de la misma manera: “¿El niño/a se siente contento, triste, enfadado/a o asustado/a?” (variando el orden de las opciones de respuesta). En la versión española se utilizan diversos formatos de pregunta: 1) “¿Cómo se siente este niño?” 2) “¿Y este? ¿Cómo se siente?” 3) “¿Esta niña cómo se siente?” 4) “¿Y esta otra?”. Así, sucesivamente.

- En las subescalas referidas a *conductas* y *situaciones*, los nombres de los niños y de las niñas que aparecen en los enunciados se sustituyen por nombres españoles comunes con el objetivo de adecuarlos al contexto en el que se va a aplicar. Los nombres utilizados para la subescala de *conductas* son: Pedro, Sara, Marcos, Mario, Jose, Hugo, Laura, Mateo, David, Julia, Pablo, Rosa, Lorena, Susana y Clara. En la subescala de *situaciones* son: Oscar, Bego, Ana, Lucas, Sandra, Javi, Claudia, Martina, Dani, María, Adri, Tomás, Edu, Telmo y Carla. Nótese que ningún nombre se repite en los enunciados de las dos subescalas. Esto se debe a que, en el estudio previo realizado, los participantes relacionaban los enunciados en los que los nombres coincidían. Así, en muchas ocasiones sus respuestas

se veían influenciadas por lo que sucedía en los enunciados previos con el mismo nombre del o de la protagonista.

- Dejar solo el nombre de un o de una protagonista por cada ítem, es otro de los cambios aplicados en las subescalas de *conductas* y *situaciones*. En el estudio previo se detectó que los niños y las niñas más pequeñas se confundían cuando había más de un nombre en una oración, y generaba confusión. Dejar solo un nombre facilita la comprensión de los enunciados. Por ejemplo, en la versión original un ítem es: “*Ves a Shelley pegar a Yvonne. Cuando Shelley pega a Yvonne, ¿crees que Shelley se sentía contenta, triste, enfadada, o que no sentía nada?*”. En la versión española, el ítem es: “*Sara pega a otra niña. Cuando Sara pega a la otra niña, ¿cómo se siente Sara?*”.

Modificaciones en la corrección.

Derivado del cambio en el formato de respuesta del ACES (de carácter cerrado a abierto), se propone la modificación en la corrección de la versión española del instrumento (véase Anexo F). Así, al corregir cada ítem se evalúan las respuestas aportadas por el niño o la niña. Partiendo de la corrección original, se puntúan como correctas las respuestas que son sinónimos o equivalentes a la respuesta original correcta. Además, se han añadido algunas emociones complejas que son congruentes con la expresión o la situación específicas de cada ítem. Todo ello ha sido debatido y consensuado con el Dr. Schultz, uno de los autores del instrumento original.

5.2.4. Versión española del ACES

En la versión española del instrumento (véanse Anexos G y H) solo se tuvieron en cuenta los ítems dirigidos a medir el CE, constructo que constituye el objetivo de este estudio. Así, se optó por no incluir los ítems ambiguos que, en la versión original, se incluyeron con el objetivo de evaluar el sesgo de atribución de la ira y el sesgo de atribución de tristeza, y que no constituía un objetivo en este trabajo.

Así, se mantienen las tres subescalas referidas a *Expresiones faciales*, *Conductas* y *Situaciones*, que en su conjunto proporcionan una puntuación total de CE. El instrumento se compone de 40 ítems en total (16, 12 y 12 ítems, respectivamente), se aplica en sesiones individuales, y la duración de su administración es de 10-12 minutos aproximadamente.

5.2.5. Criterios de corrección de la versión española del ACES

Como se ha expuesto, las respuestas a los ítems de la versión española del ACES son de carácter abierto; es decir, no se ofrecen opciones de respuesta, y las niñas y los niños pueden responder lo que consideren oportuno sin restricción alguna. Por ejemplo:

¿Cómo se siente este niño?		C T (E) A
¿Cómo se siente este niño?	Agobiado	C T E A

C (Contento/a) T (Triste) E (Enfadado/a) A (Asustado/a)

Este cambio en el formato de respuesta requiere llevar a cabo un acuerdo interjueces que garantice el rigor en la corrección. En este sentido, se propone que al menos dos personas conocedoras del instrumento y del ámbito de estudio, evalúen y codifiquen las respuestas aportadas para cada ítem, guiándose por los materiales aportados para su corrección.

A continuación, se describe la corrección detallada de cada subescala y de la escala en su totalidad.

Criterios de corrección del ACES Expresiones (versión española).

Respuestas correctas:

- Contento/a: 2, 5, 10, 16.
- Triste: 3, 6, 9, 14.
- Enfadado/a: 1, 8, 11, 13.
- Asustado/a: 4, 7, 12, 15.

En la tabla 9 se presentan las respuestas cerradas y abiertas que se consideran válidas para ACES Expresiones.

Tabla 9. Respuestas Correctas para ACES Expresiones (Versión Española)

Ítem	Respuestas	Ítem	Respuestas
1	Enfadado y sinónimos	9	Triste y sinónimos Desilusionado
2	Contento y sinónimos	10	Contenta y sinónimos
3	Triste y sinónimos	11	Enfadada y sinónimos
4	Asustado y sinónimos	12	Asustado y sinónimos Desilusionado
5	Contento Orgullosa	13	Enfadado y sinónimos
6	Triste y sinónimos	14	Triste y sinónimos Decepcionada
7	Asustada y sinónimos	15	Asustado y sinónimos
8	Enfadado y sinónimos	16	Contento y sinónimos

Cálculo de la percepción emocional en rostros (ACES Expresiones):

Esta puntuación refleja el sumatorio de los ítems que respondió el niño o la niña correctamente en los 16 ítems que componen la dimensión.

Crterios de corrección del ACES Conductas (versión española).

Respuestas correctas:

- Contento/a: 4, 6, 11.
- Triste: 1, 8, 12.
- Enfadado/a: 2, 7, 10.
- Asustado/a: 3, 5, 9.

En la tabla 10 se presentan las respuestas cerradas y abiertas que se consideran válidas para ACES Conductas.

Tabla 10. Respuestas Correctas para ACES Conductas (Versión Española)

Ítem	Respuestas	Ítem	Respuestas
1	Triste y sinónimos	7	Enfadado y sinónimos; Arrepentido; Culpable
2	Enfadada y sinónimos; Arrepentida; Culpable	8	Triste y sinónimos
3	Asustado y sinónimos; Agobiado; Nervioso	9	Asustado y sinónimos; Agobiado; Preocupado
4	Contento y sinónimos; Entusiasmado	10	Enfadada y sinónimos
5	Asustado/a y sinónimos; Angustiado/a; Avergonzada; Intranquila; Nerviosa; Preocupada	11	Contenta y sinónimos
6	Contento y sinónimos	12	Triste y sinónimos

Cálculo de la percepción emocional en conductas (ACES Conductas):

Esta puntuación refleja el sumatorio de los ítems que respondió el niño o la niña correctamente en los 12 ítems para contenta o contento, triste, enfadada o enfadado y asustada o asustado.

Criterios de corrección del ACES Situaciones (versión española).**Respuestas correctas:**

- Contento/a: 1, 7, 12.
- Triste: 2, 8, 9.
- Enfadado/a: 4, 5, 10.
- Asustado/a: 3, 6, 11.

En la tabla 11 se presentan las respuestas cerradas y abiertas que se consideran válidas para ACES Situaciones.

Tabla 11. Respuestas Correctas para ACES Situaciones (Versión Española)

Ítem	Respuestas	Ítem	Respuestas
1	Contenta y sinónimos; Orgullosa	7	Contento y sinónimos; Orgullosa
2	Triste y sinónimos; Angustiada; Preocupada	8	Triste y sinónimos

Ítem	Respuestas	Ítem	Respuestas
3	Asustado y sinónimos; Amenazado	9	Triste y sinónimos
4	Enfadada y sinónimos	10	Enfadado y sinónimos
5	Enfadada y sinónimos	11	Asustado y sinónimos
6	Asustada y sinónimos	12	Contenta y sinónimos; Ilusionada; Eufórica

Cálculo del conocimiento de las situaciones emocionales (ACES Situaciones):

Esta puntuación refleja el sumatorio de los ítems que respondió el niño o la niña correctamente en los 12 ítems para contenta o contento, triste, enfadada o enfadado y asustada o asustado.

Criterios de corrección del ACES Global (versión española).

Cálculo de la puntuación en CE:

La puntuación de CE refleja el sumatorio de los ítems que respondió el niño o la niña correctamente en los 40 ítems de las tres subescalas.

5.3. Análisis de los datos

En primer lugar, se estudió la estructura factorial propuesta para la versión española del ACES, compuesta por tres factores, mediante un análisis factorial confirmatorio. Se utilizó el software Mplus, mediante el método de Weighted Least

Squares Mean and Variance adjusted (WLSMV). Se utilizaron como índices de bondad de ajuste el Índice de Ajuste Comparativo (CFI), el índice Tucker-Lewis (TLI) y el Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA). Valores superiores a 0,90 en CFI y TLI indican un ajuste aceptable. Asimismo, valores en RMSEA inferiores a 0,06 indican un buen ajuste. Posteriormente se calcularon los índices Omega de consistencia interna, basados en correlaciones policóricas, para estimar la consistencia interna de las subescalas del modelo.

A continuación, y con el fin de aportar evidencias acerca de la validez de constructo del instrumento adaptado para este estudio, se realizaron análisis de regresión múltiple incluyendo como predictores las variables género, edad y habilidad verbal, y como variables criterio se incluyeron las tres subescalas del ACES, así como la escala total, respectivamente.

5.4. Resultados

5.4.1. Análisis descriptivos

En la siguiente tabla (véase tabla 12) se presentan las medias, desviaciones estándar y rangos para la edad, el PPVT, las puntuaciones del ACES y las puntuaciones del BASC.

Tabla 12. Estadísticos Descriptivos para las Variables Predictoras y Criterio

Variables	M	DT	R	N
Edad (meses)	117,05	10,809	98-145	255
PPVT (Pd)	116,26	19,806	69-180	249
PPVT (percentil)	55,30	28,98	0,10-100	249
Conocimiento emocional				
ACES.1	12,14	3,14	0-16	255
ACES.2	6,83	2,35	0-12	255
ACES.3	8,11	2,46	0-12	255
ACES.Total	27,10	6,93	0-38	255
Desajuste clínico (Pd)	154,47	31,41	108-241	234
Desajuste clínico (Pt)	52,15	12,47	34-87	234
Ansiedad (Pd)	6,99	4,45	0-17	238
Ansiedad (Pt)	48,86	11,62	29-74	238
Atipicidad (Pd)	4,20	3,44	0-13	240
Atipicidad (Pt)	55,51	12,72	40-88	240
Locus de control (Pd)	4,14	3,69	0-16	236
Locus de control (Pt)	50,24	11,84	37-88	236
Desajuste escolar (Pd)	101,49	16,77	86-171	239
Desajuste escolar (Pt)	51,99	9,73	41-93	239
Actitud negativa hacia el colegio (Pd)	1,57	1,70	0-8	242
Actitud negativa hacia el colegio (Pt)	52,50	9,31	42-96	242

Variables	M	DT	R	N
Actitud negativa hacia los profesores (Pd)	1,21	1,76	0-8	239
Actitud negativa hacia los profesores (Pt)	50,33	10,69	43-92	239
Otros problemas				
Depresión (Pd)	2,22	2,86	0-14	241
Depresión (Pt)	51,78	11,23	43-98	241
Sentido de incapacidad (Pd)	2,26	2,38	0-12	240
Sentido de incapacidad (Pt)	51,41	11,29	41-98	240
Estrés social (Pd)	2,62	2,74	0-12	241
Estrés social (Pt)	51,60	12,33	40-94	241
Ajuste personal (Pd)	199,40	29,99	25-227	240
Ajuste personal (Pt)	49,80	9,72	10-59	240
Relaciones con los padres (Pd)	10,03	1,34	0-11	241
Relaciones con los padres (Pt)	49,50	9,42	1-57	241
Relaciones interpersonales (Pd)	8,35	1,59	0-9	240
Relaciones interpersonales (Pt)	51,02	9,78	1-55	240
Autoestima (Pd)	5,45	1,05	0-6	242
Autoestima (Pt)	50,64	8,41	8-55	242
Confianza en sí mismo (Pd)	9,80	2,13	1-12	242
Confianza en sí mismo (Pt)	48,13	11,66	1-60	242
Exteriorizar problemas (Pd)	148,83	27,879	120-265	248
Exteriorizar problemas (Pt)	49,46	10,123	38-91	248

Variables	M	DT	R	N
Agresividad (Pd)	6,29	6,369	0-30	248
Agresividad (Pt)	49,94	9,828	39-85	248
Hiperactividad (Pd)	7,55	7,313	0-38	248
Hiperactividad (Pt)	48,21	10,371	35-86	248
Problemas de conducta (Pd)	1,92	2,469	0-14	248
Problemas de conducta (Pt)	49,83	11,024	40-100	247
Interiorizar problemas (Pd)	140,23	22,604	117-252	248
Interiorizar problemas (Pt)	46,00	9,493	36-93	248
Ansiedad (Pd)	3,59	3,219	0-16	248
Ansiedad (Pt)	46,63	11,094	34-92	248
Depresión (Pd)	2,54	3,116	0-17	248
Depresión (Pt)	48,71	10,839	40-99	248
Somatización (Pd)	0,74	2,065	0-16	249
Somatización (Pt)	44,88	7,659	41-98	249
Problemas escolares (Pd)	100,94	20,926	74-153	248
Problemas escolares (Pt)	50,70	11,125	36-81	248
Problemas de atención (Pd)	8,87	6,460	0-26	248
Problemas de atención (Pt)	50,49	11,321	35-79	248
Problemas de aprendizaje (Pd)	6,23	5,955	0-26	248
Problemas de aprendizaje (Pt)	50,33	11,000	39-87	248
Otros problemas (Pd)				

Variables	M	DT	R	N
Otros problemas (Pt)				
Atipicidad (Pd)	2,18	2,720	0-16	248
Atipicidad (Pt)	46,61	7,559	40-82	248
Retraimiento (Pd)	4,67	3,920	0-20	248
Retraimiento (Pt)	48,77	10,550	36-90	248
Habilidades adaptativas (Pd)	155,20	29,256	85-222	247
Habilidades adaptativas (Pt)	52,37	11,655	21-79	247
Adaptabilidad (Pd)	14,87	3,440	4-21	249
Adaptabilidad (Pt)	51,15	10,260	21-70	249
Liderazgo (Pd)	13,08	5,843	0-26	247
Liderazgo (Pt)	51,25	11,524	26-77	247
Habilidades sociales (Pd)	21,16	7,542	4-36	248
Habilidades sociales (Pt)	52,61	11,494	24-78	248
Otras habilidades adaptativas (Pd)				
Otras habilidades adaptativas (Pt)				
Habilidades para el estudio (Pd)	19,79	7,920	0-36	248
Habilidades para el estudio (Pt)	49,48	10,641	20-71	248

Nota. M = Media; DT = Desviación Típica; R = Rango; Pd = Puntuación directa; Pt = Puntuación típica

Respecto a la edad, los niños y las niñas tenían una edad cercana a los 10 años ($M = 117,05$, $DT = 10,809$). En habilidad verbal las puntuaciones se mantuvieron en la media ($M = 55,30$, $DT = 28,98$). En cuanto a las dimensiones de ajuste,

cabe subrayar la baja presencia de desajuste clínico en la muestra ($M = 52,15$, $DT = 12,47$) y puntuaciones ligeramente inferiores a la media en los síntomas internalizantes ($M = 46$, $DT = 9,49$). Respecto al desajuste escolar, los niños y las niñas mostraron puntuaciones ligeramente superiores a la media ($M = 101,49$, $DT = 16,77$) y en cuanto a los problemas externalizantes, las puntuaciones se mantuvieron en el promedio ($M = 148,83$, $DT = 27,87$). Finalmente, en habilidades adaptativas ($M = 155,20$, $DT = 29,25$) la muestra se mantuvo también en valores promedio.

En cuanto a la consistencia interna de las escalas utilizadas en el estudio, la tabla 13 y la tabla 14 presentan, respectivamente, los coeficientes de fiabilidad alfa de las dimensiones y subdimensiones del T2 y del S2.

Tabla 13. Coeficientes de Fiabilidad Alfa de las Dimensiones y Subdimensiones del T2 en el Presente Estudio

Dimensiones	Subdimensiones	α
Exteriorizar problemas		0,94
	Agresividad	0,92
	Hiperactividad	0,92
	Problemas de conducta	0,74
Interiorizar problemas		0,85
	Ansiedad	0,71
	Depresión	0,82
	Somatización	0,85

Dimensiones	Subdimensiones	α
Problemas escolares		0,94
	Problemas de atención	0,93
	Problemas de aprendizaje	0,88
Otros problemas		0,79
	Atipicidad	0,71
	Retraimiento	0,73
Habilidades adaptativas		0,93
	Adaptabilidad	0,73
	Liderazgo	0,84
	Habilidades sociales	0,93
Otras habilidades adaptativas		0,91
	Habilidades para el estudio	0,91

Tabla 14. Coeficientes de Fiabilidad Alfa de las Dimensiones y Subdimensiones del S2 en el Presente Estudio

Dimensiones	Subdimensiones	α
Desajuste clínico		0,92
	Ansiedad	0,84
	Atipicidad	0,84
	Locus de control	0,82

Dimensiones	Subdimensiones	α
Desajuste escolar		0,81
	Actitud negativa hacia el colegio	0,70
	Actitud negativa hacia los profesores	0,75
Otros problemas		0,92
	Depresión	0,82
	Sentido de incapacidad	0,77
	Estrés social	0,81
Ajuste personal		0,83
	Relaciones con los padres	0,56
	Relaciones interpersonales	0,85
	Autoestima	0,59
	Confianza en sí mismo	0,62

5.4.2. Estructura factorial y fiabilidad de la versión adaptada del ACES

Tras la adaptación al castellano de la escala ACES, y con el objetivo de analizar las propiedades psicométricas de la misma, se procedió a analizar la estructura factorial del ACES. En primer lugar, se analizó la existencia de una estructura de tres factores correspondientes a las tres subescalas, así como un factor de orden superior. Dado que los modelos de medidas paralelas y tau-equivalente no mostraron una adecuada bondad de ajuste, se expone el modelo congénico obtenido.

Los resultados del modelo de tres factores con un factor de segundo orden (el modelo teórico propuesto por el autor del instrumento original) mostraron un adecuado ajuste ($\chi^2(737) = 988,133$; $p < 0,00001$; $CFI = 0,91$; $TLI = 0,90$; $RMSEA = 0,037$ (0,031-0,043)). Las cargas factoriales fueron, en su mayoría, estadísticamente significativas y, en general, superiores a 0,35 (en la Tabla 15 se muestran los pesos estandarizados de los ítems). Sólo uno de los ítems obtuvo una carga factorial que no resultó estadísticamente significativa, en concreto, el ítem 2.5 de la subescala *Conductas* (0,13). Además, tres ítems, aunque resultaron estadísticamente significativos, mostraron cargas factoriales bajas: el ítem 1.7 de la subescala *Expresiones* (0,26), el ítem 2.9 de la subescala *Conductas* (0,22) y el ítem 3.3 de la subescala *Situaciones* (0,23).

Tabla 15. Cargas Factoriales Estandarizadas del AFC del Modelo de Tres Factores

Ítems	F1	F2	F3
1.1	0.656		
1.2	0.575		
1.3	0.675		
1.4	0.517		
1.5	1.083		
1.6	0.795		
1.7	0.257		
1.8	0.847		
1.9	0.644		

Ítems	F1	F2	F3
1.10	0.416		
1.11	0.753		
1.12	0.561		
1.13	0.861		
1.14	0.810		
1.15	0.522		
1.16	0.990		
2.1		0.377	
2.2		0.453	
2.3		0.418	
2.4		0.507	
2.5		0.133	
2.6		0.826	
2.7		0.435	
2.8		0.727	
2.9		0.223	
2.10		0.737	
2.11		0.964	
2.12		0.829	
3.1			0.925
3.2			0.917

Ítems	F1	F2	F3
3.3			0.229
3.4			0.321
3.5			0.557
3.6			0.451
3.7			0.947
3.8			0.860
3.9			0.621
3.10			0.503
3.11			0.564
3.12			0.709

Se analizó la naturaleza de los cuatro ítems cuyos pesos factoriales fueron reducidos y todos ellos estaban referidos a la emoción de miedo. En lo que respecta a la frecuencia de respuestas de estos ítems, observamos que tanto en el ítem 2.5 como en el ítem 2.9, la emoción del estímulo (miedo) se confunde mayoritariamente con la emoción de tristeza. El ítem 3.3 por su parte, se confunde tanto con tristeza como con enfado. Finalmente, el ítem 1.7 es evaluado como una expresión de alegría (véase tabla 16).

Tabla 16. Frecuencia de Respuesta en los Ítems con Bajo Peso Factorial

	Item 1.7	Item 2.5	Item 2.9	Item 3.3
Alegre	147 (57,7%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)
Triste	36 (14,1%)	123 (48,2%)	86 (33,7%)	82 (32,2%)
Enfadado	6 (2,4%)	20 (7,8%)	17 (6,7%)	85 (33,3%)
Asustado	27 (10,9%)	18 (7%)	70 (27,5%)	33 (12,9%)
Otros	39 (15,3%)	66 (25,8%)	71 (27,8%)	55 (21,5%)
Sinónimos		27 (10,6%)	10 (3,9%)	

La eliminación de estos ítems no mejoró la bondad de ajuste del modelo ($\chi^2(591) = 843,19; p = 0,00001; CFI = 0,90; TLI = 0,90; RMSEA = 0,041 (0,034-0,047)$), razón por la cual se decidió no eliminar dichos ítems y así mantener la propuesta original, y garantizar la comparabilidad futura de resultados transculturales recogidos con dicho instrumento.

A modo de resumen, podemos decir que los resultados obtenidos confirman la estructura del ACES compuesta por tres dimensiones y un factor de segundo orden. Analizando los pesos estandarizados, observamos que los estimadores para las subescalas de *Expresiones*, *Conductas* y *Situaciones* fueron todos estadísticamente significativos: 0,89 (0,043), 0,96 (0,027) y 1,00 (0,017), respectivamente.

Confirmada la estructura factorial de la prueba, se procedió a calcular los índices Omega de consistencia interna basados en las correlaciones policóricas. Los resultados obtenidos fueron adecuados, siendo 0,84 para la subescala *Expresiones*, 0,71 para la subescala *Conductas*, 0,78 para la subescala *Situaciones*

y 0,91 para la escala total. Así, observamos que el índice de consistencia interna de la escala total obtenido en la adaptación española fue muy superior al obtenido en la versión original (recordemos que el alpha de Cronbach de la versión original fue de 0,68).

Los resultados obtenidos indican que las propiedades psicométricas de la adaptación del ACES al castellano son adecuadas, a pesar de que algunos ítems han evidenciado cargas factoriales reducidas, e incluso una de ellas estadísticamente no significativa.

5.4.3. Influencia de la edad, el género y la habilidad verbal en el conocimiento emocional

Tras obtener las evidencias relativas a la estructura interna de la prueba, se procedió a analizar evidencias de la relación entre el constructo medido por la escala, CE, y otros constructos con los que se relaciona según la teoría en la que nos apoyamos, y que ha sido expuesta previamente. Así, en primer lugar, se analizó la influencia de la edad, el género y la habilidad verbal en el CE medido mediante el ACES, utilizando para ello un análisis de regresión múltiple para cada una de las subescalas, así como para la escala total (véase la Tabla 17). En lo que respecta a la escala total, el análisis de regresión realizado mostró que el modelo resultó estadísticamente significativo. [$R^2_{ajustada} = 0,072$; $F(3,245) = 6,34$, $p < 0,001$]. Como puede observarse en la tabla 17 la habilidad verbal fue el único predictor que resultó estadísticamente significativo, observándose que una superior habilidad verbal predijo un superior CE.

En lo que se refiere a los análisis de regresión para cada una de las subescalas del ACES, se observó, en primer lugar, que el modelo no resultó estadísticamente significativo para la subescala de reconocimiento de expresiones faciales [$R^2_{ajustada} = 0,015$, $F(3,245) = 2,93$, $p = 0,079$]. Por su parte, el modelo resultó estadísticamente significativo para la subescala referida al reconocimiento emocional de las conductas [$R^2_{ajustada} = 0,054$, $F(3,245) = 5,71$, $p < 0,001$], siendo la habilidad verbal el predictor que resultó estadísticamente significativo, indicando que una superior habilidad verbal predecía una mayor competencia en el reconocimiento emocional de las conductas. Por último, y en lo que respecta a la subescala referida al conocimiento de las situaciones emocionales, el modelo también resultó estadísticamente significativamente [$R^2_{ajustada} = 0,096$, $F(3,245) = 8,68$, $p < 0,001$], observándose que tanto el género como la habilidad verbal fueron predictores estadísticamente significativos. Así, se detectó que las niñas rendían mejor que los niños en esta subescala y que las alumnas y los alumnos con mayor vocabulario receptivo mostraron un mayor conocimiento de las situaciones emocionales.

Tabla 17. Análisis de Regresión Múltiple para la Predicción de las Dimensiones del ACES y la Escala Total

	B	R2	p	N
ACES Total		0,072	0,000**	255
Género	-0,087			
Edad	-0,003			
Habilidad verbal	0,270**			

	<i>B</i>	<i>R</i> ²	<i>p</i>	<i>N</i>
ACES-T1 Expresiones		0,015	0,079	255
Género	-0,072			
Edad	0,008			
Habilidad verbal	0,159*			
ACES-T2 Conductas		0,054	0,001**	255
Género	,038			
Edad	,071			
Habilidad verbal	,218**			
ACES-T3 Situaciones		,085	,000**	255
Género	-,179**			
Edad	-,088			
Habilidad verbal	,297**			

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

5.5. Discusión

Una evaluación rigurosa de las habilidades emocionales es crucial teniendo en cuenta el impacto que tienen estas en el ajuste psicológico, social, conductual y académico en la infancia y en la adolescencia (Denham, 2019; Denham et al., 2009; Denham et al., 2010; McKown, 2017). Sin embargo, la base teórica previamente expuesta deja en evidencia la carencia de instrumentos adecuados, dirigidos a la población infanto-juvenil y en idioma español, que midan CE (Arrivillaga y Extremera,

2020; Rodrigo-Ruiz et al., 2019). En este sentido, es importante que los esfuerzos de la comunidad científica vayan en esta dirección y suplan estas necesidades, siempre y cuando se cumplan los criterios para una correcta evaluación de las habilidades emocionales (Denham, 2019; Denham et al., 2009; McKown, 2017).

Atendiendo a esta laguna, el trabajo de investigación que aquí se presenta pretende, en primer lugar, proporcionar un instrumento adaptado y validado al contexto lingüístico y cultural español que posibilite la adecuada evaluación del CE en esta franja de edad, concretamente, de los 8 a los 11 años; y en segundo lugar, aportar nuevos resultados sobre la influencia de variables predictoras como la edad, el género y la habilidad verbal sobre el CE. A continuación, se discuten los resultados obtenidos en el estudio.

5.5.1. Adaptación del ACES

El proceso de traducción posee una enorme relevancia en la adaptación y validación de un instrumento, ya que para que un instrumento adaptado sea considerado de calidad, han de tenerse en cuenta aspectos culturales fundamentales característicos de la población diana (Hernández et al., 2020; ITC, 2014; Van de Vijver y Hambleton, 1996).

En este estudio se han examinado las propiedades psicométricas de una versión española del Assessment of Children's Emotion Knowledge (ACES). Para adaptar el instrumento, en primer lugar, se tradujo al español mediante una doble traducción inversa. En segundo lugar, se modificó el formato de respuesta y, en tercer lugar, se elaboró un esquema de codificación para este formato de respuesta.

Así, este trabajo ha dado lugar a un instrumento adaptado al español y a la franja de edad comprendida entre los 8 y 11 años. Se han añadido diversas instrucciones y se ha modificado el formato del instrumento, con el fin de facilitar el uso del instrumento y garantizar la fiabilidad en su aplicación. La adaptación a la franja de edad citada ha conllevado una modificación en el formato de respuesta (de respuestas cerradas a respuestas abiertas), lo cual implica una superior dificultad en la corrección de las respuestas, dificultad que se intenta reducir ofreciendo un listado de las respuestas que se consideran correctas.

A continuación, se debatirán los resultados obtenidos tras realizar esta adaptación.

5.5.2. Propiedades psicométricas del ACES

El hecho de que un instrumento, tanto su versión original, como sus versiones adaptadas, posea características psicométricas apropiadas resulta imprescindible para que los resultados obtenidos tras su administración dispongan de fiabilidad y validez (Alonso-Alberca y Vergara, 2018; Balluerka et al., 2007; Hambleton y de Jong, 2003; Muñiz et al., 2020).

A este respecto, la versión española del ACES que se presenta en este estudio demostró tener propiedades psicométricas adecuadas. Así, el análisis factorial confirmatorio realizado avaló la existencia de tres factores (*Expresiones*, *Conductas* y *Situaciones*) que, a su vez, definen un factor de segundo orden que responde al constructo de CE. Los índices de consistencia interna obtenidos para las tres subescalas y para la escala total, no sólo son adecuados, sino que, sus valores son superiores a los índices obtenidos en estudios previos (Myles-Pallister

et al., 2014; Santos y Langill, 2019; Schultz, Trentacosta, et al., 2004). Este incremento del valor de la consistencia interna del instrumento puede deberse, bien al índice utilizado (omega) en lugar del índice utilizado en los estudios con los que se compara (alpha), o bien a las modificaciones propuestas relativas al formato de respuesta de los ítems, concretamente, en lugar de que la respuesta fuera de elección forzada, en la versión adaptada al castellano la respuesta tenía formato de respuesta abierta.

En lo que respecta a los pesos estandarizados de los ítems en los diferentes factores, los resultados mostraron un único ítem cuya carga no resultó estadísticamente significativa, así como tres ítems adicionales que, si bien presentaron cargas estadísticamente significativas, estas fueron reducidas. Analizando la naturaleza de estos ítems, se observa que todos ellos están referidos a la emoción de miedo. Estos resultados pueden ser explicados a partir de las conclusiones derivadas de los estudios transculturales originales de Ekman, en los que se halló que el reconocimiento del miedo mostraba una consistencia estadísticamente significativa pero más débil que otras emociones discretas, resultado que fue constante en diferentes culturas (Ekman, 1972).

Por su parte, las mediciones realizadas con resonancias magnéticas funcionales en niñas y en niños de entre 9 y 13 años, indican que las expresiones neutras provocan una mayor activación de la amígdala que los rostros temerosos (Thomas et al., 2007). Algunos autores hipotetizan que el origen de esta menor precisión en el reconocimiento del miedo puede radicar en su parecido con la expresión de sorpresa (Rodger et al., 2015).

En el caso del ACES, algunos de los ítems referidos al miedo han ofrecido cargas factoriales bajas, como, por ejemplo, “Cuando la profesora le hace una pregunta a Laura, ella mira hacia abajo. ¿Cómo se siente Laura?”; sin embargo, otros ítems parecen estar más claramente relacionados con el miedo en población infantil española. Es el caso de “Lucas está caminando por el pasillo, un niño mayor pasa junto a él y le dice que se aparte. ¿Cómo se siente Lucas?”. En este sentido, sería recomendable realizar estudios para explorar qué hechos o situaciones se vinculan con la experiencia de miedo en población escolar española, con el fin de incluir ítems válidos para esta cultura.

Dado que la exclusión de estos ítems no mejoró la bondad de ajuste del modelo se decidió no eliminar dichos ítems y así mantener la propuesta original (a excepción de los ítems previamente indicados referidos al sesgo de ira y tristeza), y garantizar la comparabilidad futura de resultados transculturales recogidos a partir de dicho instrumento.

5.5.3. Relación entre el ACES y la edad, el género y la habilidad verbal

Los resultados expuestos muestran, en consonancia con estudios previos (Brechet et al., 2009; Grazzani et al., 2018; Izard et al., 2001; Trentacosta y Izard, 2007), que la habilidad verbal tiene capacidad predictiva sobre el CE, relacionándose de forma estadísticamente significativa, tanto con la puntuación total del CE, como con cada una de las tres puntuaciones de las subescalas, todo ello manteniendo constantes la edad y el género. En la etapa escolar, se desarrollan aspectos cognitivos que dan paso a una mejora de la expresión y de la comprensión lingüística que permite a las niñas y a los niños hablar de sus sentimientos e interpretar los

estados emocionales propios y ajenos de manera cada vez más precisa. De hecho, Nook et al. (2020) confirmaron que el conocimiento de las palabras emocionales aumentaba durante la infancia y se estabilizaba a los 11 años, permitiendo relacionar estas palabras con expresiones faciales, comportamientos y eventos situacionales (Denham, 2019; Shablack y Lindquist, 2019; Serrat y Sidera, 2018; Trentacosta y Fine, 2010). En efecto, la evidencia sugiere que el CE está muy influenciado por la adquisición y el desarrollo del lenguaje (Izard et al., 2011). Concretamente, respecto a la relación de la habilidad verbal con la percepción emocional, Shablack y Lindquist (2019) afirman que gracias a la información que transmiten las palabras sobre los conceptos emocionales, las niñas y los niños moldean la forma en la que les dan sentido a las expresiones emocionales. Añaden, que aquellos y aquellas que tienen la oportunidad de aprender nuevas palabras emocionales son más capaces de concebir conceptos emocionales complejos que los que y las que no tienen las mismas oportunidades, presentando así un mayor rendimiento en esta habilidad. Con relación a la comprensión emocional, numerosos estudios avalan su relación con la habilidad verbal receptiva y la alfabetización en Educación Primaria (Beck et al., 2012; Grazzani et al., 2018; Pons et al., 2003; Schultz et al., 2001; Streubel et al., 2020).

Así, podemos concluir que los resultados obtenidos en este estudio son convergentes con los obtenidos por diferentes autores, y la habilidad verbal es una variable que debe tenerse en cuenta en los estudios relativos al CE en niños y en niñas.

Por su parte, el género es otro aspecto relevante a tener en cuenta en la investigación relativa al CE. Los resultados de esta investigación mostraron que las niñas y los niños solo diferían de forma estadísticamente significativa en el

conocimiento de la situación emocional, y no en otras facetas del CE, como el reconocimiento emocional facial. Los metaanálisis de McClure (2000), Herlitz y Lovén (2013) y de Thompson y Voyer (2014) al igual que el estudio de Myles-Pallister et al. (2014), y el de Olderbak, Wilhelm, et al. (2019) y Roberts et al. (2018) mostraron una ventaja femenina, respecto a esta habilidad, en todos los grupos de edad estudiados. Pese a la gran cantidad de estudios que evidencian el mejor rendimiento de las niñas respecto al de los niños en esta habilidad emocional, también existen estudios que no encuentran estas diferencias entre los géneros, como, por ejemplo, el reciente trabajo de García y Tully (2020). Respecto a las diferencias de género observadas en las tareas de comprensión emocional, diversas investigaciones sugieren resultados contradictorios. De forma consistente con los resultados de nuestro estudio, Rivers et al. (2012) observaron un mejor rendimiento por parte de las niñas que por parte de los niños entre los 10 y los 13 años de edad en la comprensión emocional. Sin embargo, Fidalgo et al. (2018), Pons y Harris (2005) y Pons et al. (2003) no detectaron diferencias estadísticamente significativas en esta habilidad, entre los niños y las niñas de 4 a 11 años, y McClure (2000) detectó tamaños de los efectos más pronunciados en años previos a los 7-11.

Multitud de estudios han puesto de manifiesto la capacidad predictiva y explicativa de la edad, y es que, como se ha comentado previamente, las habilidades emocionales se desarrollan intensamente desde los primeros años de vida hasta la adolescencia (Barisnikov et al., 2020; Denham, 2019; Mancini et al., 2013; Pons y Harris, 2019; Rivers et al., 2012; Trentacosta y Fine, 2010). De hecho, los estudios refieren un progreso significativo de los 4 a los 12 años en la habilidad para reconocer y etiquetar con precisión las emociones (Ewing et al., 2017; Mancini et al., 2013; Montiroso et al., 2010). Por otro lado, numerosos estudios se hacen eco

del avance gradual de los 7 a los 11 años en aspectos fundamentalmente referidos al conocimiento de las situaciones emocionales (Beißert y Hasselhorn, 2016; Beißert et al., 2018; Burkitt et al., 2018; Castro et al., 2016; Heubeck et al., 2016; Jaroslawska et al., 2020; Pons et al., 2004; Pons y Harris, 2005, 2019; Smetana y Ball, 2019; Zajdel et al., 2013). Los resultados de estos estudios dan a entender que la edad se erige como uno de los factores con mayor capacidad explicativa del CE. Sin embargo, este trabajo no detectó que la edad predijera el rendimiento en el CE a estas edades. Esta ausencia de relación directa puede deberse al rango de edad abordado en este estudio, en futuras investigaciones se aconseja incorporar un rango de edad más amplio. Además, quizás el tamaño muestral sea pequeño y requiera una variabilidad mayor de desarrollo emocional. En este sentido, otra posibilidad que barajamos es que es probable que la edad, efectivamente, prediga el CE, pero siempre y cuando se tengan en cuenta variables mediadoras como el desarrollo cognitivo o el aprendizaje emocional vicario por parte de las madres y de los padres (Bardack y Widen, 2019; Denham, 2019), como hemos detectado que sucede con la habilidad verbal. Así, consideramos necesario llevar a cabo nuevos estudios en los que se incluyan grupos de edad más amplios y se incluyan variables que midan inteligencia general y aprendizaje emocional vicario para poder contrastar este resultado.

5.6. Conclusiones

Del trabajo expuesto podemos extraer, de forma sucinta, las siguientes conclusiones:

1. La versión española del ACES presentó propiedades psicométricas adecuadas.
2. El análisis factorial de la versión española del ACES confirmó la existencia de tres factores (percepción emocional de rostros, percepción emocional de conductas y conocimiento de la situación emocional) que a su vez forman parte de un factor de segundo orden (CE Global).
3. La habilidad verbal estuvo positivamente relacionada con el CE, relacionándose significativamente con la puntuación del CE Global y con las puntuaciones de las tres subescalas (Expresiones, Conductas y Situaciones).
4. Se observó un mejor rendimiento de las niñas frente a los niños en el conocimiento de la situación emocional, no así en el reconocimiento emocional.
5. No se detectó que la edad predijera el rendimiento en el CE.

06

**Influencia del
conocimiento
emocional en el ajuste
psicológico, social,
conductual y escolar,
en la infancia**

Conocimiento emocional y
su relación con la conducta
en la etapa escolar

6.1. Introducción

Los estudios científicos mencionados en la introducción de este trabajo dan cuenta de la relevancia de un adecuado desarrollo del CE en los niños y en las niñas de 8 a 11 años para su ajuste psicológico, conductual, social y escolar.

El presente estudio surge como respuesta a la necesidad de avanzar en el conocimiento acerca del desarrollo del CE en estas edades. En concreto, la presente investigación pretende, por un lado, probar la validez predictiva de la versión española del ACES relacionando el CE con dimensiones de ajuste infantil como el ajuste psicológico, social, conductual y escolar, controlando el efecto de la edad, de la habilidad verbal y del género.

De la base teórica previamente expuesta, se extraen las siguientes hipótesis:

1. Los niños y las niñas con mayor CE mostrarán menos problemas internalizantes.
2. Los niños y las niñas con mayor CE mostrarán menos problemas externalizantes.
3. Los niños y las niñas con mayor CE mostrarán conductas sociales más adaptativas.
4. Los niños y las niñas con mayor CE mostrarán menos problemas escolares.

6.2. Análisis de los Datos

Con el objetivo de explorar la validez predictiva de la versión española del ACES y estudiar la relación entre el CE y el ajuste psicológico, conductual, social y escolar de las niñas y de los niños, se realizaron análisis de regresión múltiple incluyendo como variable predictora la puntuación global en la escala ACES, como covariables el género, la edad y la habilidad verbal y, como variables criterio las diferentes dimensiones de ajuste evaluadas mediante el BASC; a saber, las habilidades adaptativas, los problemas internalizantes, los problemas externalizantes y los problemas escolares informados por el profesor o la profesora (BASC T2), y las puntuaciones obtenidas sobre el ajuste personal, el desajuste clínico y el desajuste escolar en el autoinforme cumplimentado por los niños y por las niñas (BASC S2). En los casos en los que no se cumplió el supuesto de homogeneidad de las pendientes de regresión, se incluyó en el modelo la interacción entre la variable predictora (CE) y las covariables (género, edad y habilidad verbal) para así poder interpretar dicho efecto. Solo se procedió a interpretar las interacciones que fueron estadísticamente significativas; aquellas interacciones que no lo fueron, se eliminaron del análisis.

6.3. Resultados

Los resultados obtenidos muestran, tal y como puede observarse en la Tabla 18, que un superior CE se relacionó con mayores *habilidades adaptativas*, referidas la adaptabilidad, el liderazgo y las habilidades escolares. Por su parte, el CE se asoció a menores *problemas escolares*, relativos a problemas de atención y de aprendizaje. Finalmente, los resultados obtenidos indicaron que la relación

entre el CE y los *problemas internalizantes*, definidos por ansiedad, depresión y somatización, no resultó estadísticamente significativa ($p = 0,059$).

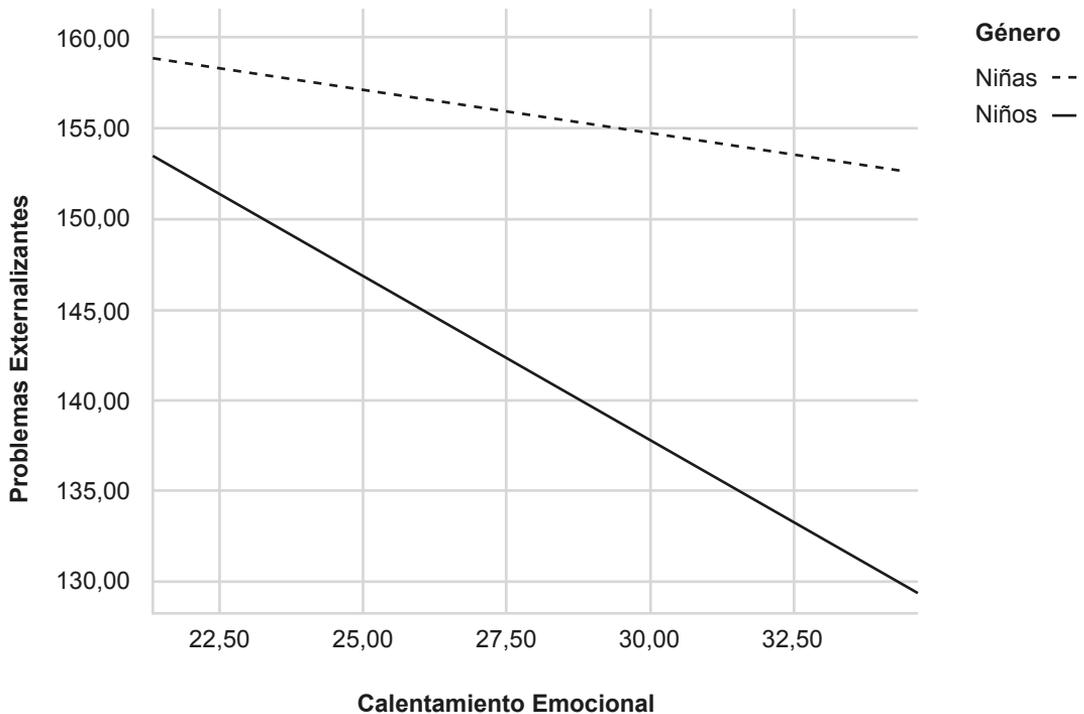
Tabla 18. Análisis de Regresión Múltiple para las Habilidades Adaptativas, los Problemas Internalizantes y los Problemas Escolares

	β	R2	P	N
Habilidades adaptativas		0,197	0,000	255
Género	-0,247**			
Edad	-0,227**			
Habilidad verbal	0,358**			
CE	0,134*			
Problemas internalizantes		0,074	0,000	255
Género	0,015			
Edad	0,218**			
Habilidad verbal	-0,205**			
CE	-0,121			
Problemas escolares		0,205	0,000	255
Género	0,123*			
Edad	0,272**			
Habilidad verbal	-0,312**			
CE	-0,241**			

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

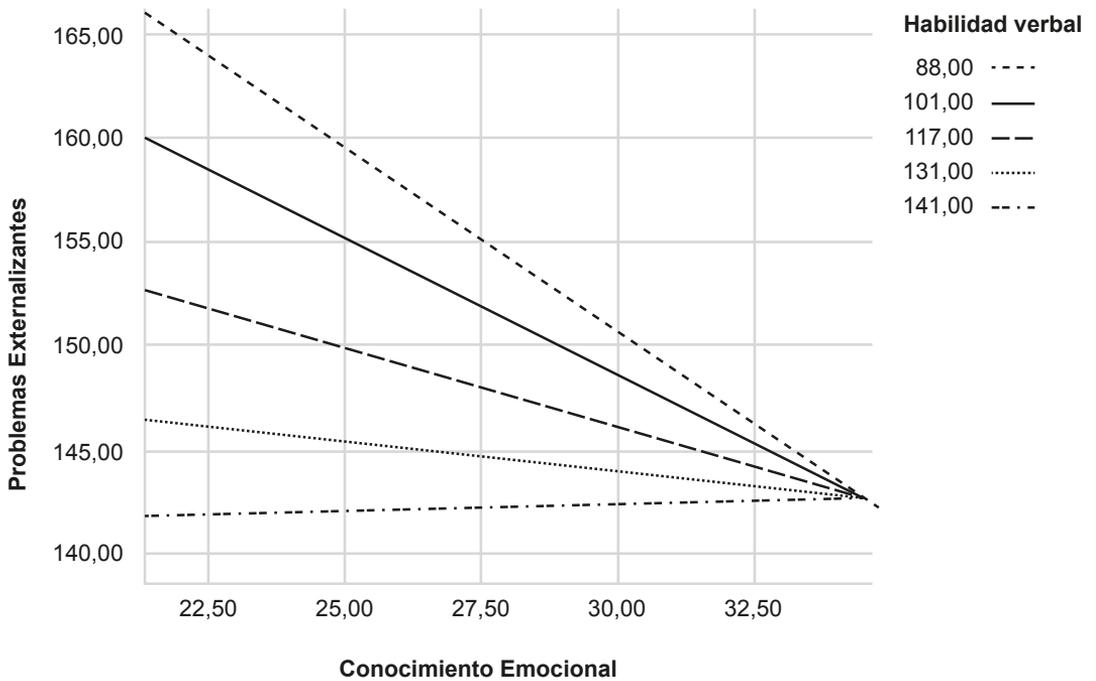
Por su parte, en la predicción de los *problemas externalizantes*, en los que se engloban la agresividad, la hiperactividad y los problemas de conducta, encontramos interacciones estadísticamente significativas entre el CE y el género [$t(238) = 2,03; p = 0,043$] y entre el CE y la habilidad verbal [$t(238) = 2,26; p = 0,024$]. El modelo, con ambos términos de interacción incluidos, explicó el 16,5% de la varianza de las conductas externalizantes [$F(6,238) = 9,03; p < 0,001$]. Como puede verse en la Figura 1, un superior CE predijo menores conductas externalizantes en las niñas [$t(238) = -3,59; p < 0,001$] pero no en los niños [$t(238) = -1,23; p = 0,217$].

Figura 1. Relación entre el Conocimiento Emocional y los Problemas Externalizantes



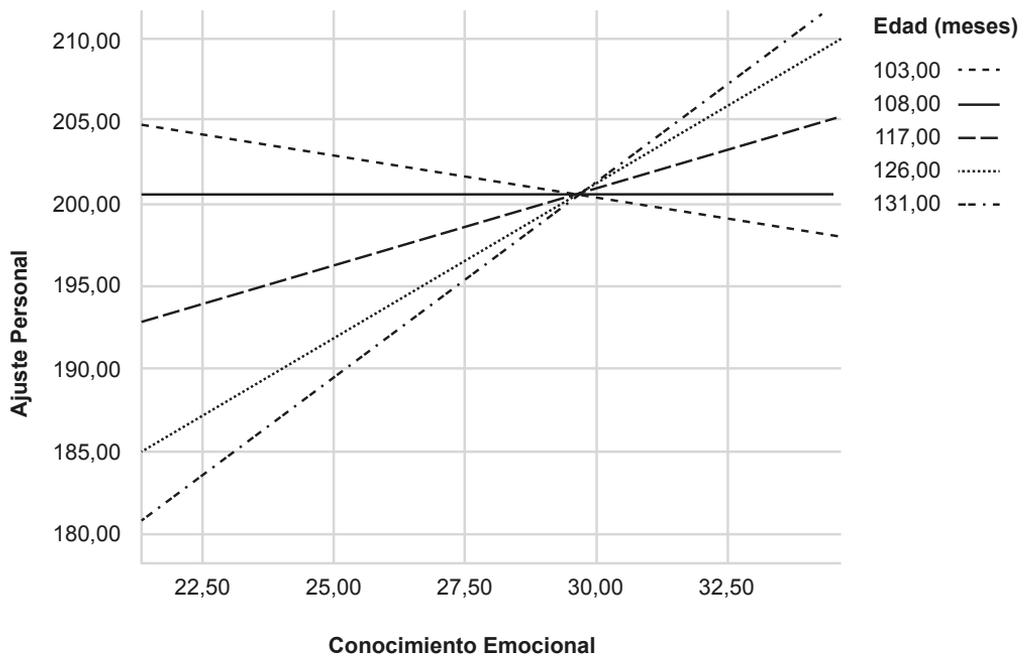
La figura 2 muestra el efecto moderador de la habilidad verbal en los percentiles 10, 25, 50, 75 y 90. Los resultados obtenidos mediante la técnica Johnson-Neyman determinaron que, por debajo de una puntuación de 120,56 en vocabulario receptivo, los niños y las niñas con mayor CE presentaban menos problemas externalizantes. Sin embargo, por encima de este nivel de habilidad verbal, el CE no se asociaba con los problemas externalizantes de forma estadísticamente significativa.

Figura 2. Relación entre el Conocimiento Emocional y los Problemas Externalizantes en función de la Habilidad Verbal



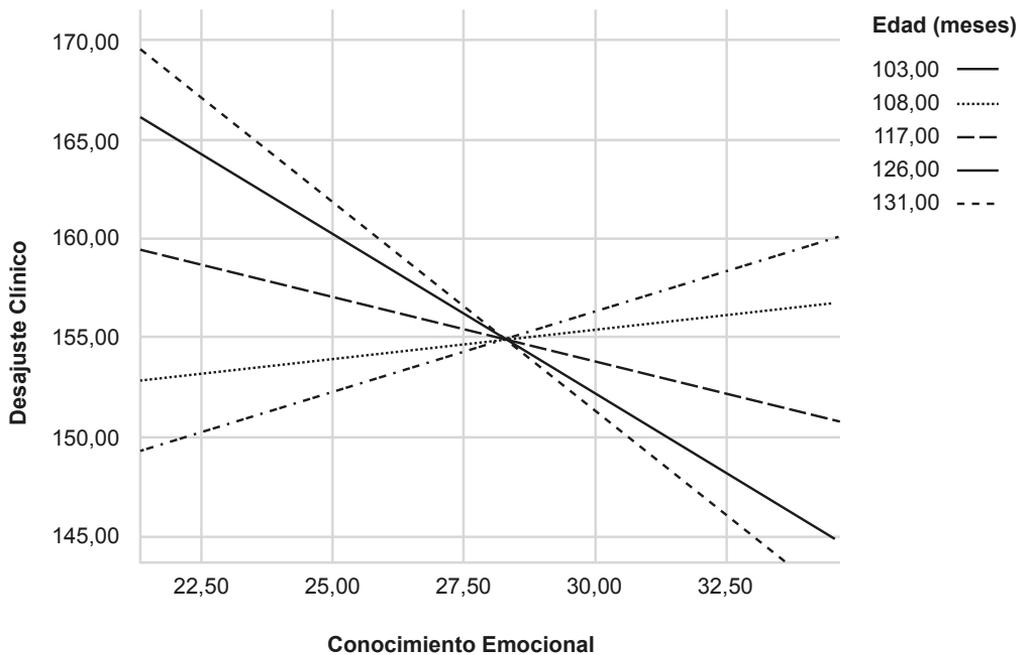
Por otro lado, al analizar la influencia ejercida por el CE en lo que respecta al ajuste personal, al desajuste clínico y al desajuste escolar, informado por los niños y niñas, el CE interactuó de forma estadísticamente significativa con la edad, evidenciando una pauta similar para los tres resultados. Así, en lo que respecta al *ajuste personal*, referido a las relaciones con los padres, las relaciones interpersonales y la autoestima, el modelo completo en el que se incluyeron los términos de interacción, explicó el 7% de la varianza, [$F(5,228) = 3,41; p = 0,005$]. La interacción observada entre el CE y la edad predijo de forma estadísticamente significativa el ajuste personal [$t(228) = 2,65, p = 0,008$]. Los resultados mostraron que la relación entre el CE y el ajuste personal era superior en los niños y niñas de mayor edad. En la figura 3 se ilustra esta relación entre el CE y la adaptación personal a diferentes edades. Atendiendo a los resultados obtenidos mediante la técnica Johnson-Neyman, observamos que a partir de los 115 meses de edad (9,6 años), los niños y las niñas con mayor CE presentaban un superior ajuste personal; en cambio, por debajo de esta edad, el CE no se relacionó con el ajuste personal de forma estadísticamente significativa.

Figura 3. Relación entre el Conocimiento Emocional y el Ajuste Personal a Diferentes Edades



En lo que respecta al *desajuste clínico*, definido por la ansiedad, la atipicidad y el locus de control, el modelo explicó el 4,7% de la varianza [$F(5,222) = 3,26; p = 0,007$]. Como ya hemos aludido previamente, la interacción entre el CE y la edad resultó estadísticamente significativa [$t(222) = -2,44, p = 0,015$]. En la figura 4 se ilustra la relación entre el CE y la inadaptación clínica a diferentes edades. Los resultados obtenidos mediante la técnica Johnson-Neyman mostraron que a partir de los 119 meses de edad (10 años), los niños y las niñas con mayor CE mostraban menores niveles de desajuste clínico, mientras que, por debajo de esta edad, el CE no se relacionó de forma estadísticamente significativa con esta dimensión.

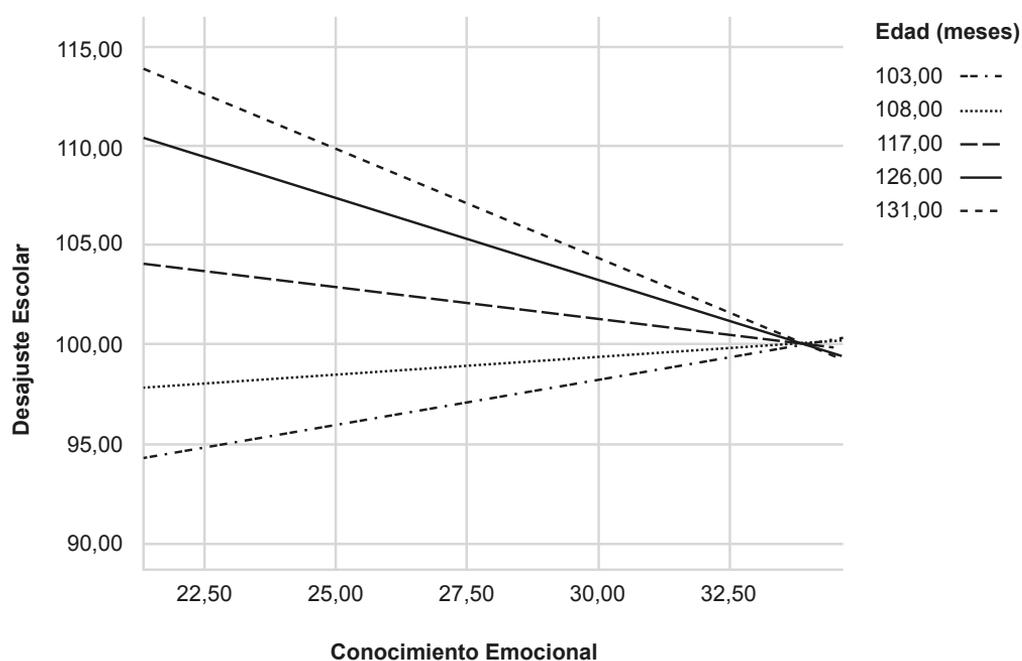
Figura 4. Relación entre el Conocimiento Emocional y el Desajuste Clínico en función de la Edad



En lo que respecta al *desajuste escolar*, en el que se recogen las subdimensiones de actitud negativa hacia el colegio y actitud negativa hacia el profesorado, el modelo en el que se incluyó el CE como predictor, el género, la habilidad verbal y la edad como covariables, y la interacción entre la edad y el CE, predijo el 8,5% de la varianza [$F(5,227) = 4,22; p = 0,001$]. Como ya hemos mencionado, la interacción entre el CE y la edad resultó estadísticamente significativa [$t(227) = -2,51, p = 0,012$], interacción que se ilustra en la figura 5. Analizando los resultados obtenidos mediante la técnica Johnson-Neyman se observa que a partir de los 119 meses de edad (10 años), los niños y las niñas con un superior CE presentan menores niveles de desajuste escolar y, sin embargo,

por debajo de esa edad, el CE no se relacionaba de forma estadísticamente significativa con esta dimensión.

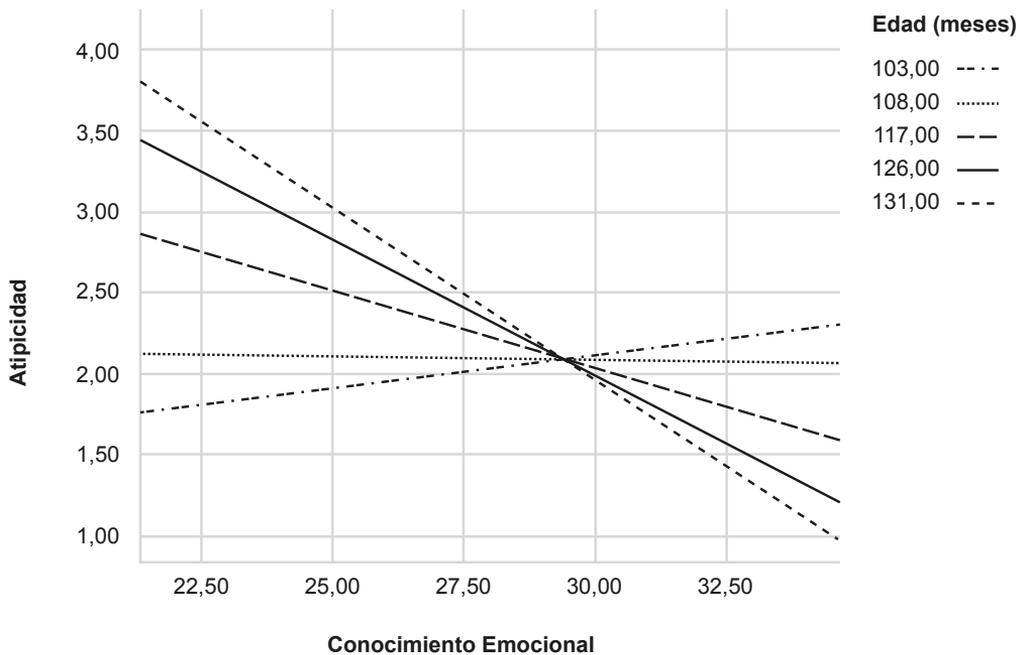
Figura 5. Relación entre el Conocimiento Emocional y el Desajuste Escolar a Diferentes Edades



Por último, se observó un efecto de interacción estadísticamente significativo del género [$t(239) = -2,94$, $p = 0,003$] entre el CE y la edad a la hora de analizar la subdimensión de *atipicidad*, englobada en la dimensión de otros problemas, recogida en las evaluaciones realizadas por el profesorado. Así, el modelo en el que se incluyó el CE como predictor, el género, la habilidad verbal y la edad como covariables, y la interacción mencionada, predijo el 13% de la varianza [$F(5,239) = 7,24$; $p = 0,00001$]. Este efecto de interacción se ilustra en la figura 6. Analizando los resultados obtenidos mediante la técnica Johnson-Neyman se observa que a

partir de los 114,42 meses de edad (9,5 años), los niños y las niñas con un superior CE presentan menores niveles de atipicidad y, sin embargo, por debajo de esa edad, el CE no se relacionaba de forma estadísticamente significativa con esta dimensión.

Figura 6. Relación entre el Conocimiento Emocional y la Atipicidad a Diferentes Edades



6.4. Discusión

En consonancia con otros muchos estudios (Garrett-Peters et al., 2017; Izard et al., 2001; Kuhnert et al., 2017; McKown et al., 2016; Trentacosta y Fine, 2010) los niños y las niñas con mayor CE mostraron conductas sociales más adaptativas. Asimismo, algunos estudios han detectado que los niños y las niñas

con un adecuado desarrollo de su CE son más populares entre sus iguales y más capaces de cooperar y de resolver conflictos interpersonales (Pons y Harris, 2019). Es particularmente importante documentar y mostrar evidencias de estos resultados en un instrumento sobre CE cuya adaptación se presenta en este estudio, ya que se trata del correlato conductual más frecuentemente documentado en este ámbito (Trentacosta y Fine, 2010).

Además, las niñas y los niños con mayor CE mostraron también menos problemas escolares. Estos resultados son congruentes con los hallados en estudios previos (Durlak et al., 2011; Franco et al., 2017; MacCann et al., 2020; Jiménez-Blanco et al., 2020; Schultz et al., 2001; Trentacosta et al., 2006; Trentacosta y Fine, 2010; Trantacosta e Izard, 2007; Voltmer y von Salisch, 2017) que evidencian que el CE contribuye de diversas formas en el ajuste escolar; por ejemplo, mediante su influencia en la motivación, en la atención y en la competencia social, o contribuyendo a una menor presencia de problemas externalizantes y mayor cooperación, asertividad y autocontrol en la escuela (Garrett-Peters et al., 2017; McKown et al., 2016; Poulou, 2019; Zhou et al., 2010).

A diferencia de lo encontrado en algunos estudios (Fine et al., 2003; Göbel et al., 2016; Mathews et al., 2016), el CE no se relacionó significativamente con los problemas internalizantes. A este respecto, en su metaanálisis sobre el CE y el funcionamiento conductual, Trentacosta y Fine (2010) no encontraron una relación estadísticamente significativa entre este conjunto de habilidades y los problemas internalizantes en niñas y en niños de 6 a 11 años, pero sí en edades más tempranas y en edades superiores. Aunque la edad en general no moderó las relaciones entre el CE y los problemas internalizantes en su metaanálisis, el hallazgo parece sugerir que el CE podría relacionarse con estas conductas, con menos intensidad durante

los años de la escuela primaria. Cabe destacar que, en el presente estudio, pocos alumnos y alumnas mostraron problemas internalizantes elevados. La naturaleza de la relación entre los problemas conductuales y el CE a lo largo de la infancia puede requiere de estudios en los que se incluyan muestras con un rango más amplio de valores en problemas internalizantes, por lo que se requiere de más estudios para examinar con mayor profundidad esta relación. Otra cuestión a tener en cuenta es que la mayoría de los estudios dentro del metaanálisis de Trentacosta y Fine se realizaron en contextos de habla inglesa. Queda por determinar si el CE o los problemas internalizantes de los niños y de las niñas pueden presentar un funcionamiento diferencial en el contexto español, cuestión que debería abordarse mediante estudios de naturaleza transcultural.

Edad, género y habilidad verbal como variables moderadoras

Como se ha expuesto previamente, existen algunos estudios, aunque limitados, que sugieren que el CE se relaciona con los indicadores de ajuste infantil de forma diferente en función de variables tales como la edad o el género (Kuhnert et al., 2017; Trentacosta y Fine, 2010; Qualter et al., 2019).

En el presente estudio, la edad moderó las relaciones entre el CE y el ajuste personal, el desajuste clínico y el desajuste escolar de las niñas y de los niños. Se encontraron efectos estadísticamente significativos para los niños y niñas con edades superiores a los 10 años (en concreto, superiores a 9,6 años, 10 años y 10 años, respectivamente). Así, a partir de estas edades, las niñas y los niños con mayor CE mostraron un superior ajuste personal y un inferior desajuste clínico y escolar. Esta interacción es similar a los resultados hallados en el metaanálisis de Trentacosta y Fine (2010), que detectó relaciones más intensas entre el CE y los

problemas externalizantes a edades más avanzadas que a edades más tempranas. Este hecho puede deberse a que, a lo largo de la infancia media, coincidiendo con la etapa escolar, aumentan sus círculos sociales y, por tanto, las interacciones con sus pares (González, Padilla, et al., 2004). Además, a estas edades, los niños y las niñas se involucran cada vez más en la comparación social (Pomerantz et al., 1995; Ruble et al., 1994).

Aunque el metaanálisis de Trentacosta y Fine (2010) halló un efecto principal del CE en lo que respecta a los problemas externalizantes, en el presente estudio esta relación fue moderada por el género y por la habilidad verbal. En particular, en el caso de las niñas, un menor CE se relacionó con los problemas externalizantes. Este hallazgo es consistente con el obtenido por Qualter et al. (2019), quienes señalaron que, entre las niñas, la dificultad para comprender las emociones se asociaba con niveles más altos de comportamiento agresivo directo en el patio de recreo. En cierto modo, los procesos emocionales desempeñan un papel más central en las relaciones e interacciones de las niñas que de los niños. Por ejemplo, a partir de la primera infancia, las niñas expresan (Fabes, 1994; Kochanska, 2001) y discuten (Cervantes y Callanan, 1998) las emociones con más frecuencia que los niños. Por otro lado, recientes estudios evidencian que el CE se pone en práctica de diferente manera en las interacciones sociales en función del género. A este respecto, el estudio de Kuhnert et al. (2017) demostró que, a los 7 años, las niñas presentaban una mayor tendencia a aprovechar su habilidad para comprender las emociones de sus pares, en comparación con los niños.

El CE también interactuó con la habilidad verbal en la predicción de los problemas externalizantes. En el caso de los niños y de las niñas que tenían un vocabulario receptivo más limitado, un superior CE predijo menos problemas

externalizantes informados por el profesor o por la profesora. Esto sugiere que, en esta muestra, el CE y la habilidad verbal ejercieron como factores protectores. Es decir, siempre que un niño o una niña tuviera una habilidad verbal adecuada o un CE adecuado, tenía menos probabilidades de desarrollar problemas de comportamiento. Sin embargo, si el niño o la niña tenía un nivel bajo en ambos aspectos, corría el riesgo de presentar comportamientos disruptivos. Sin embargo, los resultados obtenidos en este estudio no evidencian una relación de moderación de la edad en lo que respecta a la relación entre el CE y los problemas externalizantes, tal y como se halló en el metaanálisis de Trentacosta y Fine (2010). Futuros estudios con un rango de edad más amplio y una mayor variabilidad en la dimensión de los problemas externalizantes pueden ser de utilidad para aportar información para aclarar esta divergencia.

6.5. Conclusiones

Considerando lo expuesto y en relación con las hipótesis planteadas, se pueden extraer de forma sucinta las siguientes conclusiones:

1. Los niños y las niñas con mayor CE mostraron conductas sociales más adaptativas.
2. Los niños y las niñas con mayor CE mostraron menos problemas escolares.
3. El CE no se relacionó significativamente con los problemas internalizantes.
4. La edad moderó las relaciones entre el CE y el ajuste personal, la inadaptación clínica y la inadaptación escolar; a partir de los 9,6 y 10 años, las niñas y los niños con mayor CE informaron de un mayor ajuste personal y un menor desajuste clínico y escolar.

5. El género y la habilidad verbal moderaron la relación entre el CE y los problemas externalizantes. En el caso de las niñas, un menor CE se relacionó con más problemas externalizantes. Los niños y las niñas con mejor vocabulario receptivo o con mejor CE, presentaban menos problemas de comportamiento.

6. La edad no moderó la relación entre el CE y los problemas externalizantes.

07

Conclusiones generales

Conocimiento emocional y
su relación con la conducta
en la etapa escolar

A modo de conclusión del presente trabajo de investigación, se procede a exponer sus principales aportaciones y a resumir las conclusiones más relevantes extraídas a partir de los resultados obtenidos, así como sus implicaciones sociales, principales limitaciones y, finalmente, recomendaciones de futuras líneas de investigación.

Considerando la influencia de las habilidades emocionales en el ajuste psicológico, social, comportamental y académico en la infancia y en la adolescencia (Denham, 2019; McKown, 2017), la evaluación de la competencia emocional se erige como un aspecto de enorme relevancia. La aportación más destacable del estudio que aquí se presenta es ofrecer un instrumento adaptado y validado en población española que evalúa el CE en edades comprendidas entre los 8 y los 11 años. A la versión española del ACES se le aplicaron las modificaciones oportunas para asegurar su fiabilidad y validez en la cultura y lengua española, y para el rango de edad objeto de investigación. Estos cambios cuentan con la supervisión y el visto bueno del Dr. Schultz, autor original del instrumento. Así, la versión española del ACES posee propiedades psicométricas adecuadas y mantiene la estructura interna de la versión original. Consideramos que se trata de una aportación relevante, teniendo en cuenta el reducido número de instrumentos disponibles en castellano para evaluar las habilidades emocionales y adecuados a la franja de edad en la que se centra este estudio. Uno de los puntos fuertes del instrumento adaptado es que se trata de una herramienta que recoge la información directamente de las propias niñas y de los propios niños, lo que supone un paso importante para mejorar la calidad de la evaluación durante esta fase temprana (Cole et al., 2004), dado que son ellos y ellas mismas quienes aportan indicadores de su habilidad específica, y no son otros informantes quienes hacen referencia a ella. Además, el instrumento es sencillo de aplicar, resulta atractivo para los niños

y las niñas, lo que favorece su adhesión a la evaluación, y requiere pocos recursos para su aplicación. Esto, facilita que sea empleado tanto en grupos amplios como en evaluaciones individuales en el contexto lingüístico y cultural español, lo que resulta de utilidad para detectar dificultades emocionales en la infancia y contribuye al diseño e implementación de programas de intervención tras cuya aplicación se evalúe tanto el impacto en las habilidades emocionales, como su incidencia en aspectos sociales, educativos y conductuales, al parecer, asociados a dichas mejoras en la competencia emocional.

Paralelamente a la adaptación y a la validación del ACES, el trabajo que aquí se presenta brinda nuevos resultados acerca de la influencia de la edad, el género y la habilidad verbal sobre el CE, así como evidencias sobre el impacto del CE en el ajuste psicológico, social, conductual y académico en niños y en niñas de 8 a 11 años. A continuación, se resumen las conclusiones más relevantes extraídas de los resultados obtenidos.

Algunas características de las niñas y de los niños como la habilidad verbal se relacionaron positivamente con el CE en Educación Primaria. Se confirma, por tanto, que el lenguaje ayuda a los niños a adquirir el CE (Shablack y Lindquist, 2019; Trentacosta y Fine, 2010). Por otro lado, en línea con lo hallado por otros autores y autoras (Rivers et al., 2012), las niñas presentaron un mejor rendimiento en el conocimiento de la situación emocional. Sin embargo, los hallazgos relacionados con el reconocimiento emocional no son los esperados, ya que a diferencia de numerosos estudios (McClure, 2000; Montirosso et al., 2010; Myles-Pallister et al., 2014; Roberts et al., 2018), el presente trabajo no detectó un mejor rendimiento por parte de las niñas en esta habilidad del CE. A la luz de estos resultados, queda patente la necesidad de seguir explorando la relación entre el género y el CE

en estas edades. En concreto, consideramos que sería de gran interés analizar la influencia de la cultura en esta relación mediante estudios transculturales que pudieran aportar evidencias acerca de la posible existencia de variabilidad intercultural.

Uno de los resultados que sorprende del presente trabajo radica en que no se ha detectado una influencia directa de la edad sobre el CE. Este dato llama especialmente la atención teniendo en cuenta que la edad se erige como uno de los factores con mayor capacidad explicativa del CE (Denham, 2019; Pons y Harris, 2019). Esta ausencia de relación directa puede deberse al rango de edad abordado en este estudio, lo cual debería ser objeto de replicación, con muestras que incorporen un rango de edad más amplio. Además, quizás el tamaño muestral sea pequeño y requiera una variabilidad mayor de desarrollo emocional. Puede ocurrir que en una muestra que no es muy amplia, haya niños y niñas de 8 años con un alto CE que capten emociones que niñas y niños de 11 años con menor CE no capten. En este sentido, otra posibilidad que barajamos es que es probable que la edad, efectivamente, prediga el CE, pero siempre y cuando se tengan en cuenta variables mediadoras como el desarrollo cognitivo o el aprendizaje emocional vicario por parte de las madres y de los padres (Bardack y Widen, 2019; Denham, 2019), como hemos detectado que sucede con la habilidad verbal. Así, consideramos necesario llevar a cabo nuevos estudios en los que se incluyan grupos de edad más amplios y se incluyan variables que midan inteligencia general y aprendizaje emocional vicario para poder contrastar este resultado.

En cuanto a las implicaciones en el ajuste social, en consonancia con diversos estudios (por ejemplo, Durlak et al., 2011; MacCann et al., 2020; Schultz et al., 2001; Trentacosta et al., 2006; Trentacosta y Fine, 2010; Voltmer y von Salisch,

2017), en el presente trabajo se halló que los niños con mayor CE mostraron conductas sociales más adaptativas (adaptabilidad, liderazgo y habilidades escolares), así como menor incidencia de problemas escolares (problemas de atención y problemas de aprendizaje). Este resultado es particularmente relevante y constituye un importante aval a la validez del instrumento cuya adaptación se presenta en este trabajo, ya que se trata del correlato conductual más frecuentemente documentado en el ámbito del CE (Trentacosta y Fine, 2010). A diferencia de lo encontrado en otros estudios, el CE no se relacionó significativamente con los problemas internalizantes. Sin embargo, este resultado coincide con el obtenido en el metaanálisis de Trentacosta y Fine (2010) en el que no se halló una relación estadísticamente significativa entre el CE y los problemas internalizantes en niños y niñas de 6 a 11 años, pero sí que se dio esta relación en el grupo de edades más tempranas (3-6) y en superiores. Aunque en dicho metaanálisis no se informa de la existencia de un efecto moderador de la edad en las relaciones entre el CE y los problemas internalizantes, el hallazgo sugiere que el CE podría relacionarse con los problemas internalizantes de forma más leve durante los años de la escuela primaria que en los años de Educación Infantil y en la pre-adolescencia y adolescencia.

Aunque, como hemos señalado previamente, la edad no constituyó un predictor relevante a la hora de explicar el CE, los resultados obtenidos muestran su importante papel como variable moderadora entre el CE y las variables conductuales. Así, la edad moderó las relaciones entre el CE y las tres escalas de funcionamiento conductual autoinformadas: ajuste personal, desajuste clínico y desajuste escolar. Los efectos del CE se evidenciaron en los niños y niñas con edades superiores a los 9,6-10 años de edad, observándose en estos un superior ajuste personal y un menor desajuste clínico y escolar. Esta relación de moderación

también se observa con un patrón similar en lo que respecta a la atipicidad. Este resultado parece estar en consonancia con el obtenido en el metaanálisis de Trentacosta y Fine (2010), quienes encontraron que las relaciones entre el CE y los problemas externalizantes eran de mayor intensidad en edades más avanzadas que en edades tempranas. Cabe plantear que los problemas externalizantes tengan más relevancia en las edades próximas a la adolescencia como sugieren Fernández-Berrocal et al. (2018), y es en esa etapa donde el CE ejercería mayor influencia. Por lo tanto, los autoinformes de comportamiento de las niñas y de los niños mayores de nuestra muestra -es decir, de 10 a 12 años- pueden haber sido más precisas y precisos que aquellas y aquellos de edades más tempranas (de 8 a 10 años), lo que puede explicar que se hayan podido observar relaciones más estrechas entre estos indicadores de comportamiento y el CE.

En lo que respecta a la capacidad moderadora del género entre el CE y los problemas externalizantes, en el caso de las niñas, a diferencia de los niños, un menor CE se relacionó con una mayor presencia de problemas externalizantes, relativos a agresividad, hiperactividad y a los problemas de conducta. Este hallazgo es consistente con el aportado por Qualter et al. (2019), quienes detectaron una relación negativa entre el CE y las conductas agresivas entre las niñas de 9 a 11 años, pero no entre los niños. En esta línea, otros estudios han detectado por ejemplo, que, a partir de la primera infancia, las niñas expresan (Fabes, 1994; Kochanska, 2001) y discuten (Cervantes y Callanan, 1998) las emociones con más frecuencia que los niños. Las niñas también se animan a adoptar la perspectiva de los demás con más frecuencia que los niños (Van der Graaf et al., 2018). Estos resultados apuntan a que, aparentemente, los procesos emocionales desempeñan un papel más central en las relaciones e interacciones de las niñas que de los niños, lo que influye en su ajuste conductual y social.

Por su parte, la habilidad verbal también ejerció una función moderadora entre el CE y los problemas externalizantes. Concretamente, en las ocasiones que un niño o niña presentaba un buen rendimiento en habilidad verbal o en el CE, estaba protegido frente al desarrollo de problemas externalizantes. Sin embargo, si el niño o la niña tenía un nivel bajo de ambos, corría el riesgo de desarrollar conflictos con sus iguales y otros problemas comportamentales. Por tanto, se puede concluir que el CE y la habilidad verbal ejercieron como factores protectores de los problemas comportamentales.

Los resultados expuestos ponen de manifiesto, el beneficio que supone para los niños y las niñas disponer de habilidades emocionales adecuadamente desarrolladas. Podemos considerar, en consecuencia, el beneficio de favorecer el desarrollo de estas habilidades emocionales desde las etapas iniciales de la infancia (Mattingly y Kraiger, 2019; Schutte et al., 2013; Vila et al., 2021), para poder adquirir las habilidades requeridas en cada etapa de edad y así garantizar una mejor adaptación al entorno y al contexto social en el que se desenvuelven las niñas y los niños.

Asimismo, los resultados aquí presentados indican la pertinencia de incluir la edad, el género y la habilidad verbal, bien como variables de control, bien como variables moderadoras, aún cuando en el presente estudio los efectos directos de algunas de estas variables sobre el CE no resultaran estadísticamente significativas. Consideramos de gran importancia, continuar explorando mediante análisis de moderación la influencia que terceras variables puedan ejercer en las relaciones entre el CE y la conducta. De esta manera, podremos contribuir al conocimiento de estas relaciones y, de forma progresiva, esclarecer los resultados que siguen siendo contradictorios en este ámbito de estudio.

Limitaciones y futuras líneas

Una de las principales limitaciones de este trabajo radica en que no se aportan evidencias acerca de la validez convergente del instrumento adaptado. Esto es debido a la escasez de instrumentos con probada validez y fiabilidad disponibles en idioma español para esta franja de edad, que midan conocimiento emocional, y con los que hubiese sido aconsejable realizar comparaciones. Sin embargo, el equipo de investigación dispone de datos recogidos en estos mismos niños y niñas cuatro años antes, mediante un instrumento similar al aquí presentado, pero adaptado a esa franja de edad. Así, una futura línea de trabajo que aportará un aval adicional a los resultados aquí presentados consiste en el análisis longitudinal de las habilidades emocionales de estos niños y niñas.

Por su parte, existen variables que consideramos deben tenerse en cuenta en futuros trabajos. Por ejemplo, Schultz et al. (2001) detectaron que los niños y las niñas que eran capaces de mantener la atención presentaban mejor CE que aquellas y aquellos que presentaron dificultades en el control atencional. Por su parte, son varios los estudios que aconsejan controlar el temperamento en los estudios sobre CE (Izard et al., 2001; Schultz et al., 2001). Así, consideramos de interés que futuras investigaciones incluyan estas variables, y se analice en qué modo impactan en el CE o moderan la relación entre el CE y el ajuste conductual, social, académico o psicológico de las niñas y de los niños.

Como se ha señalado en el apartado relativo a los criterios metodológicos para una evaluación óptima de la IE como habilidad, resulta conveniente el uso del método multinformante (Denham et al., 2009), ya que permite obtener información sobre diferentes perspectivas y/o contextos. A este respecto, y

aunque en el presente estudio se ha recogido tanto información directa del niño o niña y de sus tutores y tutoras en las dimensiones conductuales, una posible línea de investigación que consideramos de interés, consistiría en la recogida de informes de los padres y de las madres, no solo para conocer su visión acerca de las habilidades emocionales de sus hijas y de sus hijos, sino para recabar datos acerca de sus propias habilidades emocionales, y también de las estrategias de socialización de las emociones que emplean en el hogar (Bardack y Widen, 2019; Denham, 2019).

Otra cuestión también recogida en el apartado previamente aludido, se refiere a la recomendación de utilizar técnicas multimétodo (Alonso-Alberca y Vergara, 2018; Denham et al., 2009; Fiori y Vesely-Maillefer, 2018; MacCann et al., 2016), utilizando diferentes formas de medida (cuestionarios, instrumentos de observación o entrevistas) y empleando diferentes modalidades de estímulos como los vídeos (ej: PONS; Rosenthal, 1979) o las fotografías (ej: DANVA; Nowicki y Duke 1994). La propuesta de instrumento (ACES) que se ha presentado en este trabajo emplea fotografías de niñas y de niños de diferentes etnias, y frases que relatan situaciones que provocan emociones concretas. La validez ecológica de los instrumentos que presentan estímulos estáticos o frases se ve mermada al no incluir en tiempo real los cambios de las expresiones faciales, ni incluir los entornos dinámicos en los que se dan esas expresiones (Calvo y Nummenmaa, 2016; Montiroso et al., 2010; Schlegel, Fontaine et al., 2019). Aunque son pocas las investigaciones que hayan hecho uso de estímulos emocionales dinámicos, existe un creciente esfuerzo de la comunidad científica por brindar instrumentos que cuenten con estímulos de esta naturaleza (Bänziger et al., 2009; Sastre et al., 2019; Schlegel et al., 2014; Schlegel y Scherer, 2016; Schultz et al., 2010). En este sentido, sería de interés que futuras investigaciones centren sus esfuerzos en medir

el conocimiento emocional mediante estímulos dinámicos, adaptando herramientas al español que puedan ser susceptibles de ser utilizadas conjuntamente con la versión del ACES aquí presentada.

Teniendo en cuenta el contexto lingüístico de la Comunidad Autónoma Vasca, consideramos también una interesante línea de investigación analizar cómo el hecho de hablar diferentes idiomas puede influir en el CE. A este respecto, existen estudios que sugieren que hablar dos o más idiomas puede proporcionar a una persona un CE más complejo y elaborado (Alvarado y Jameson, 2011; Pavlenko, 2008). Para ello, sería necesaria la adaptación del ACES al euskera y así iniciar una línea de investigación que además de aportar una herramienta adaptada al contexto lingüístico y cultural del País Vasco, permitiría analizar los resultados previamente aludidos.

Para finalizar, cabe destacar que los resultados del presente estudio indican que las habilidades emocionales juegan un papel esencial a partir de cierta edad, en concreto, a partir de los 9-10 años. Es a partir de esta edad cuando las habilidades emocionales se han evidenciado como protectoras de diversos problemas. Este resultado pone en evidencia la relevancia de la educación emocional desde las etapas más tempranas del desarrollo, con el objetivo de garantizar niveles óptimos en las habilidades emocionales. De este modo, y a través del desarrollo de la IE, dotaremos a los niños y niñas, a los y las adolescentes y jóvenes, de herramientas que actúan como factores protectores ante la aparición de problemas de ajuste psicosocial, mejorando así su bienestar y su calidad de vida.

Por último, es fundamental seguir avanzando en la adaptación y creación de instrumentos que permitan una evaluación válida y fiable de las habilidades

emocionales, y que sean específicas de las diferentes etapas evolutivas (Humphrey et al., 2011). Estas herramientas son las que posibilitarán el avance en el conocimiento acerca de la IE a lo largo de las diferentes etapas de la vida, en diferentes culturas, a través de estudios transversales, pero también longitudinales, incorporando metodologías como los modelos de ecuaciones estructurales que permitan analizar no sólo relaciones de moderación sino también de mediación. Asimismo, estas herramientas permitirán la evaluación del impacto que tienen las intervenciones para mejorar las habilidades emocionales y en qué medida estas contribuyen a mejorar la salud, el bienestar y la calidad de vida de las personas.

Referencias

Conocimiento emocional y
su relación con la conducta
en la etapa escolar

- Ackerman, B. P., Abe, J. A. A., y Izard, C. E. (1998). Differential emotions theory and emotional development: Mindful of modularity. En M. F. Mascolo y S. Griffin (Eds.), *What develops in emotional development?* (pp. 85–106). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1939-7_4
- Alonso-Alberca, N., y Vergara, A. I. (2018). ¿Cómo se evalúa la competencia emocional? Aspectos metodológicos. En M. Gímenez-Dasí & L. Quintanilla (Coords.), *Desarrollo emocional en los primeros años de vida: debates actuales y retos de futuro* (pp. 45-58). Pirámide.
- Alonso-Alberca, N., Vergara, A. I., Gutiérrez-Castro, J., y Vozmediano, L. (2017). Conocimiento emocional y conducta disruptiva: Evidencia preliminar para la prevención temprana de la conducta antisocial/Emotional knowledge and disruptive behaviour: Preliminary evidence for the early prevention of anti-social behaviour. *International E-Journal of Criminal Sciences*, (11).
- Alvarado, N., y Jameson, K. A. (2011). Shared knowledge about emotion among Vietnamese and English bilingual and monolingual speakers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(6), 963–982. <https://doi.org/10.1177/0022022110381125>
- Alves, D., y Cruz, O. (2016). Assessment of children's emotion skills: uma escala de avaliação do conhecimento emocional em crianças. En: A. M. Pinto, y R. Raimundo (Coord.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 83- 106). Coisas de Ler.

- Alzina, R. B., y Paniello, S. H. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el Programa Aulas Felices = Positive psychology, emotional education and the Happy Classrooms Program. *Papeles Del Psicólogo*, 38(1), 58–65. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Angulo-Barroso, R. M., Peciña, S., Lin, X., Li, M., Sturza, J., Shao, J., y Lozoff, B. (2017). Implicit learning and emotional responses in nine-month-old infants. *Cognition and Emotion*, 31(5), 1031–1040. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1179624>
- Antonio-Agirre, I. A., Esnaola, I., y Rodríguez-Fernández, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (88), 53-64.
- Arrivillaga, C., y Extremera, N. (2020). Evaluación de la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia: una revisión sistemática de instrumentos en castellano. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(55), 121-139. <https://doi.org/10.21865/ridep55.2.09>
- Atkins, P., y Stough, C. (2005). Does emotional intelligence change with age. En *Society for Research in Adult Development annual conference*. https://scholar.google.es/scholar?hl=esyas_sdt=0%2C5yq=Atkins%2C+P.%2C+y+Stough%2C+C.+%282005%29.+ybtnG=
- Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., y Haranburu, M. (2007). Test adaptation to other cultures: A practical approach. *Psicothema*, 19(1), 124-133.

- Bänziger, T., Grandjean, D., y Scherer, K. R. (2009). Emotion recognition from expressions in face, voice, and body: The Multimodal Emotion Recognition Test (MERT). *Emotion*, 9(5), 691. <https://doi.org/10.1037/a0017088>
- Bardack S.R., y Widen S.C. (2019) Emotion Understanding and Regulation: Implications for Positive School Adjustment. En LoBue V., Pérez-Edgar K., Buss K. (eds) *Handbook of Emotional Development* (pp. 479-491). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_19
- Barisnikov, K., Theurel, A., y Lejeune, F. (2020). Emotion knowledge in neurotypical children and in those with Down syndrome. *Applied Neuropsychology: Child*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/21622965.2020.1777131>
- Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory*. Multi-health systems. <http://www.eitrainingcompany.com/wp-content/uploads/2009/04/eqi-133-resource.pdf>
- Bassett, H. H., Denham, S., Mincic, M., y Graling, K. (2012). The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modeling approach. *Early Education & Development*, 23(3), 259-279. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.630825>
- Bayet L., y Nelson C.A. (2019). The perception of facial emotion in typical and atypical development. En LoBue V., Pérez-Edgar K., Buss K. (eds) *Handbook of Emotional Development*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_6

- Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M., y Klann-Delius, G. (2012). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion*, 12(3), 503. <https://doi.org/10.1037/a0026320>
- Beißert, H. M., Mulvey, K. L., y Killen, M. (2018). Children's act evaluation and emotion attribution reasoning regarding different moral transgressions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 64(2), 195-219. <https://doi.org/10.13110/merrpalm-quar1982.64.2.0195>
- Beißert, H. M., y Hasselhorn, M. (2016). Individual differences in moral development: Does intelligence really affect children's moral reasoning and moral emotions? *Frontiers in psychology*, 7, 1961. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01961>
- Bell, M. A., Wolfe, C. D., Diaz, A., y Liu, R. (2019). Cognition and emotion in development. En LoBue V., Pérez-Edgar K., Buss K. (eds) *Handbook of Emotional Development* (pp. 375-403). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_15
- Bender, P. K., Pons, F., Harris, P. L., Esbjørn, B. H., y Reinholdt-Dunne, M. L. (2015). Emotion understanding in clinically anxious children: A preliminary investigation. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.3389/fpsyg.2015.01916>
- Bennett, D. S., Bendersky, M., y Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. Cog-

nition and Emotion, 19(3), 375–396. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1080/02699930441000201>

Best, J. R., y Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child development*, 81(6), 1641-1660. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x>

Björklund, K., Liski, A., Samposalo, H., Lindblom, J., Hella, J., Huhtinen, H., Ojala, T., Alasuvanto, P., Koskinen, H.-L., Kiviruusu, O., Hemminki, E., Punamäki, R.-L., Sund, R., Solantaus, T., y Santalahti, P. (2014). “Together at school”-a school-based intervention program to promote socio-emotional skills and mental health in childrEn study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 14(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-1042>

Blair, B. L., Gangle, M. R., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., y Shanahan, L. (2016). Indirect effects of emotion regulation on peer acceptance and rejection: The roles of positive and negative social behaviors. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)*, 62(4), 415. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.4.0415>

Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., y Shanahan, L. (2015). Identifying developmental cascades among differentiated dimensions of social competence and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 51(8), 1062–1073. <https://doi.org/10.1037/a0039472>

- Blanchette, I., y Richards, A. (2010). The influence of affect on higher level cognition: A review of research on interpretation, judgement, decision making and reasoning. *Cognition y Emotion*, 24(4), 561–595. <https://doi.org/10.1080/02699930903132496>
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. (pp. 343–362). Jossey-Bass.
- Brackett, M., A., y Cipriano, C. (2020). Emotional intelligence comes of age. *Cerebrum: the Dana forum on brain science*, 2020, cer-06-20. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7409775/pdf/cer-06-20.pdf>
- Brand, L. M. (2017). Effects of the “Feel Electric!” iPad application on facial recognition of emotions in children with Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder [ProQuest Information & Learning]. En *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering* (Vol. 78, Issue 2–B(E)). <https://www.proquest.com/docview/1826827679>
- Brechet, C., Baldy, R., y Picard, D. (2009). How does Sam feel?: Children’s labeling and drawing of basic emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(3), 587-606. [10.1348/026151008X345564](https://doi.org/10.1348/026151008X345564)
- Bruce, V., Campbell, R. N., Doherty-Sneddon, G., Langton, S., McAuley, S., y Wright, R. (2000). Testing face processing skills in children. *Brit-*

ish Journal of Developmental Psychology, 18(3), 319-333. <https://doi.org/10.1348/026151000165715>

Brumariu, L. E., y Kerns, K. A. (2013). Pathways to anxiety: Contributions of attachment history, temperament, peer competence, and ability to manage intense emotions. *Child Psychiatry & Human Development*, 44(4), 504-515. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0345-7>

Burkitt, E., Lowry, R., y Fotheringham, F. (2018). Children's understanding of mixed emotions in self and other: Verbal reports and visual representations. *Infant and Child Development*, 27(3), e2076. <https://doi.org/10.1002/icd.2076>

Buss, K. A., Cole, P. M., y Zhou, A. M. (2019). Theories of emotional development: Where have we been and where are we now? En LoBue V., Pérez-Edgar K., Buss K. (eds) *Handbook of emotional development* (pp. 7-25). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_2

Cabello, R., Sorrel, M. A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental psychology*, 52(9), 1486-1492. <https://doi.org/10.1037/dev0000191>

Calvo, M. G., y Nummenmaa, L. (2016). Perceptual and affective mechanisms in facial expression recognition: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 30(6), 1081-1106. <https://doi.org/10.1080/02699931.2015.1049124>

- Camras, L. A. (2019). Facial expressions across the life span. En LoBue V., Pérez-Edgar K., Buss K. (eds) *Handbook of Emotional Development*, 83–103. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_5
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., Bryan, V., Phillips, K. G., y Salovey, P. (2019). Measuring emotional and personal intelligence. En M. W. Gallagher y S. J. López (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures., 2nd ed.* (pp. 233–245). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000138-015>
- Castillo-Gualda, R., Cabello, R., Herrero, M., Rodríguez, C. R., y Fernández, B. P. (2018). A three-year emotional intelligence intervention to reduce adolescent aggression: The mediating role of unpleasant affectivity. *Journal of Research on Adolescence*, 28(1), 186–198. <https://doi.org/10.1111/jora.12325>
- Castro, V. L., Cooke, A. N., Halberstadt, A. G., y Garrett-Peters, P. (2018). Bidirectional linkages between emotion recognition and problem behaviors in elementary school children. *Journal of Nonverbal Behavior*, 42(2), 155-178.
- Castro, V. L., Halberstadt, A. G., y Garrett-Peters, P. (2016). A three-factor structure of emotion understanding in third-grade children. *Social Development*, 25(3), 602-622. <http://dx.doi.org/10.1111/sode.12162>
- Cervantes, C. A., y Callanan, M. A. (1998). Labels and explanations in mother-child emotion talk: Age and gender differentiation. *Developmental Psychology*, 34(1), 88–98.

- Cha, C. B., y Nock, M. K. (2009). Emotional intelligence is a protective factor for suicidal behavior. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(4), 422–430. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181984f44>
- Chico, E. (1999). Evaluación Psicométrica de una escala de inteligencia emocional = Psychometric evaluation of an emotional intelligence scale. *Boletín de Psicología (Spain)*, 62, 65–78.
- Christner, N., Pletti, C., y Paulus, M. (2020). Emotion understanding and the moral self-concept as motivators of prosocial behavior in middle childhood. *Cognitive Development*, 55. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100893>
- Chronaki, G., Hadwin, J. A., Garner, M., Maurage, P., y Sonuga-Barke, E. J. (2015). The development of emotion recognition from facial expressions and non-linguistic vocalizations during childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(2), 218-236. <http://dx.doi.org/10.1111/bjdp.12075>
- Cole, P. M., Armstrong, L. M., y Pemberton, C. K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. En S. D. Calkins y M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition*. (pp. 59–77). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12059-004>
- Cole, P. M., Martin, S. E., y Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>

Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., ... y Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological bulletin*, 143(9), 939. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000110>

Cooper, S., Hobson, C. W., y van Goozen, S. H. (2020). Facial emotion recognition in children with externalising behaviours: A systematic review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 25(4), 1068-1085. [10.1177/1359104520945390](https://doi.org/10.1177/1359104520945390)

Crick, N. R., Ostrov, J. M., y Werner, N. E. (2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social-psychological adjustment. *Journal of abnormal child psychology*, 34(2), 127-138. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-005-9009-4>

Cronbach, L. J. (1984). *Essentials of psychological testing* (4th ed.) Harper and Row.

Da Fonseca, D., Seguíer, V., Santos, A., Poinso, F., y Deruelle, C. (2009). Emotion understanding in children with ADHD. *Child Psychiatry and Human Development*, 40(1), 111–121. <https://doi.org/10.1007/s10578-008-0114-9>

Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C., y Quas, J. A. (2010). Metacognitive emotion regulation: Children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion*, 10(4), 498. <http://dx.doi.org/10.1037/a0018428>

Davis, S. K., Nowland, R., y Qualter, P. (2019). The role of emotional intelligence in the maintenance of depression symptoms and loneliness among

- children. *Frontiers in psychology*, 10, 1672. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01672>
- De France, K., y Hollenstein, T. (2019). Emotion regulation and relations to well-being across the lifespan. *Developmental psychology*, 55(8), 1768. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000744>
- Demenescu, L. R., Kortekaas, R., den Boer, J. A., y Aleman, A. (2010). Impaired attribution of emotion to facial expressions in anxiety and major depression. *PLoS One*, 5, e15058. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0015058>.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education y Development*, 17(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S. A. (2019). Emotional competence during childhood and adolescence. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar, y K. A. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development* (pp. 493-541). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_20
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., y Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition and Emotion*, 26, 667-679. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.602049>
- Denham, S. A., Ji, P., y Hamre, B. (2010). Compendium of preschool through elementary school social-emotional learning and associated assessment mea-

asures. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. <https://eric.ed.gov/?id=ED581721>

Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., y Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63(Suppl1), 137–152. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.070797>

Diab, M., Peltonen, K., Qouta, S. R., Palosaari, E., y Punamäki, R. L. (2019). Can functional emotion regulation protect children’s mental health from war trauma? A Palestinian study. *International journal of psychology*, 54(1), 42-52. <http://dx.doi.org/10.1002/ijop.12427>

Di Fabio, A., y Kenny, M. E. (2016). Promoting well-being: The contribution of emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01182>

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., y Greenberg, M. T. (2007). Improving young children’s social and emotional competence: A randomized trial of the preschool “PATHS” curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., y Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>

- Duncan, L. R., Bertoli, M. C., Latimer-Cheung, A. E., Rivers, S. E., Brackett, M. A., y Salovey, P. (2013). Mapping the protective pathway of emotional intelligence in youth: From social cognition to smoking intentions. *Personality and individual differences*, 54(4), 542-544. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2012.09.002>
- Duncombe, M., Havighurst, S. S., Holland, K. A., y Frankling, E. J. (2013). Relations of emotional competence and effortful control to child disruptive behavior problems. *Early Education y Development*, 24(5), 599-615. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2012.701536>
- Dunn, L. M., Dunn, L. M., y Arribas, D. (2006). *PEABODY, Test de vocabulario en imágenes*. Madrid: TEA ediciones.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durmuşoğlu Saltalı, N., y Deniz, M. E., (2010). Duygu eğitimi programının okul öncesi eğitime devam eden altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine etkisi [The effect of emotion education program on emotional skills of six-year-old children attending pre-school education]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2105-2140.
- Durmuşoğlu Saltalı, N., Deniz, M. E., y Çeliköz, N. ve Arı, R. (2009). Altı yaş çocukları için duygusal becerilerin değerlendirilmesi testi'nin (ACES) Tür-

kçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [Adaptation of the test for the assessment of emotional skills (ACES) for six-year-old children into Turkish: A validity and reliability study]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 403-420.

Eisenberg, N., Hofer, C., y Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. (pp. 287–306). The Guilford Press.

Eisenberg, N., Sadovsky, A., y Spinrad, T. L. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New directions for child and adolescent development*, 2005(109), 109-118. <https://doi.org/10.1002/cd.143>

Eisenberg, N., y Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development*, 75(2), 334-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., y Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual review of clinical psychology*, 6, 495-525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>

Eisenberg, N., y Sulik, M. J. (2012). Emotion-related self-regulation in children. *Teaching of Psychology*, 39(1), 77-83. <https://doi.org/10.1177/0098628311430172>

Ekman, P. (1972). *Cross-Cultural Communication through Nonverbal Behavior*. Langley Porter Neuropsychiatric Institute. Department of Mental Hygiene.

- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99(3), 550–553. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1037/0033-295X.99.3.550>
- Ekman, P. (2016). What scientists who study emotion agree about. *Perspectives on Psychological Science*, 11(1), 31–34. <https://doi.org/10.1177/1745691615596992>
- Ekman, P., y Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*, 3(4), 364–370. <https://doiorg.ehu.idm.oclc.org/10.1177/1754073911410740>
- Elsayed, N. M., Vogel, A. C., Luby, J. L., y Barch, D. M. (2020). Labelling Emotional Stimuli in Early Childhood Predicts Neural and Behavioral Indicators of Emotion Regulation in Late Adolescence. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, 6(1), 89-98. <https://doi.org/10.1016/j.bpsc.2020.08.018>
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., y Hejmadi, A. (2008). Mother and child emotions during mathematics homework. *Mathematical Thinking and Learning*, 10(1), 5–35. <http://dx.doi.org/10.1080/10986060701818644>
- Encinar, P.-E., Tessier, D., y Shankland, R. (2017). Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant: Une validation française pilote = Psycho-social competencies and child well-being at school: A French pilot validation study. *Enfance*, 69(1), 37–60. <https://doi.org/10.4074/S0013754517001045>

- Ewing, L., Karmiloff-Smith, A., Farran, E. K., y Smith, M. L. (2017). Developmental changes in the critical information used for facial expression processing. *Cognition*, 166, 56-66. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2017.05.017>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Extremera, N., y Rey, L. (2016). Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affect as mediators. *Personality and Individual Differences*, 102, 98-101. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.051>
- Fabes, R.A. (1994). Physiological, emotional, and behavioral correlates of gender segregation. En C. Leaper (Ed.), *Childhood gender segregation: Causes and consequences* (pp. 19–34). Jossey-Bass.
- Fartoukh, M., Chanquoy, L., y Piolat, A. (2012). Effects of emotion on writing processes in children. *Written Communication*, 29(4), 391-411. <http://dx.doi.org/10.1177/0741088312458640>
- Fartoukh, M., Chanquoy, L., y Piolat, A. (2014). Mood induction in children Effect of the affective valence of a text on phonological working memory. *Advances in Cognitive Psychology*, 10(3), 113. <http://dx.doi.org/10.5709/acp-0162-z>
- Fernández-Abascal, E., Rodríguez, B., Sánchez, M., Díaz, M., y Sánchez, F. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.

- Fernández-Berrocal, P., y Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31-46. <https://rieeb.iberro.mx/index.php/rieeb/article/view/5>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., y Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, 20(1), 77-89.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Palomera, R., y Extremera, N. (2018). La relación del Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA) con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 1-8.
- Fidalgo, A. M., Tenenbaum, H. R., y Aznar, A. (2018). Are there gender differences in emotion comprehension? Analysis of the test of emotion comprehension. *Journal of child and family studies*, 27(4), 1065-1074. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-017-0956-5>
- Fine, S. E., Izard, C. E., Mostow, A. J., Trentacosta, C. J., y Ackerman, B. P. (2003). First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade self-reported internalizing behaviors in children from economically disadvantaged families. *Development and Psychopathology*, 15(2), 331-342. <http://dx.doi.org/10.1017/S095457940300018X>

- Fiori, M., y Antonakis, J. (2011). The ability model of emotional intelligence: Searching for valid measures. *Personality and individual differences*, 50(3), 329-334. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.10.010>
- Fiori, M., y Vesely-Maillefer, A. K. (2018). Emotional intelligence as an ability: Theory, challenges, and new direction., En K. V. Keefer, J. D. A. Parker, y D. H. Saklofske (Eds.), *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice*. (pp. 23–47). Springer, Cham. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_2
- Franco, M., da G., Beja, M. J., Candeias, A., y Santos, N. (2017). Emotion understanding, social competence and school achievement in children from primary school in Portugal. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01376>
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. En P. Devin y A. Plant (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 47, pp. 1–53). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-407236-7.00001-2>
- Fredrickson, B. L., y Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition y emotion*, 19(3), 313-332. <http://dx.doi.org/10.1080/02699930441000238>
- Fujiki, M., Brinton, B., y Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(2), 102–111. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/008\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/008))

- Furrer, C., y Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gable, P., y Harmon-Jones, E. (2010). The motivational dimensional model of affect: Implications for breadth of attention, memory, and cognitive categorization. *Cognition and Emotion*, 24(2), 322–337. <http://dx.doi.org/10.1080/02699930903378305>
- Gao, X., y Maurer, D. (2009). Influence of intensity on children's sensitivity to happy, sad, and fearful facial expressions. *Journal of experimental child psychology*, 102(4), 503-521. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2008.11.002>
- García, S. E., y Tully, E. C. (2020). Children's recognition of happy, sad, and angry facial expressions across emotive intensities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 197. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1016/j.jecp.2020.104881>
- Gardner, H. (1993). Educating for understanding. *American SchoolBoard Journal*, 180(7), 20-24.
- Garnefski, N., y Kraaij V. (2006) Cognitive emotion regulation questionnaire—development of a short 18- item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41(6), 1045–1053. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.010>.

- Garnefski, N., Kraaij V., y Spinhoven P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Pers Individ Differ*, 30(8), 1311–1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Garrett-Peters, P. T., Castro, V. L., y Halberstadt, A. G. (2017). Parents' beliefs about children's emotions, children's emotion understanding, and classroom adjustment in middle childhood. *Social Development*, 26(3), 575-590. <http://dx.doi.org/10.1111/sode.12222>
- Gil, S., Hattouti, J., y Laval, V. (2016). How children use emotional prosody: Cross-modal emotional integration? *Developmental Psychology*, 52, 1064–1072. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000121>
- Göbel, A., Henning, A., Möller, C., y Aschersleben, G. (2016). The relationship between emotion comprehension and internalizing and externalizing behavior in 7-to 10-year-old children. *Frontiers in Psychology*, 7, 1917. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01917>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books, Inc.
- Goleman, D. (1998). La inteligencia emocional en la práctica. *Editorial Kairós*. SA.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. En C. Cerniss y D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 27–44). Jossey Bass.
- González, J., Fernández, S., Pérez, E., y Santamaría, P. (2004). *Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes. Manual. Adaptación española del BASC de CR Reynolds y RW Kamphaus*. Madrid: TEA Ediciones.

- González, M., Padilla, M., y Palacios, J. (2004). Conocimiento social y desarrollo de normas entre los 6 años y la adolescencia. En C. Coll, A. Marchesi, Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*, 257-282.
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Conte, E., Pepe, A., y Caprin, C. (2018). The relation between emotion understanding and theory of mind in children aged 3 to 8: The key role of language. *Frontiers in psychology*, 9, 724. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00724>
- Gross, D., Fogg, L., Garvey, C., y Julion, W. (2004). Behavior problems in young children: An analysis of cross-informant agreements and disagreements. *Research in nursing y health*, 27(6), 413-425. <http://dx.doi.org/10.1002/nur.20040>
- Gummerum, M., y López-Pérez, B. (2020). “You shouldn’t feel this way!” Children’s and adolescents’ interpersonal emotion regulation of victims’ and violators’ feelings after social exclusion. *Cognitive Development*, 54, 100874. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100874>
- Hagstrøm, J., Maigaard, K., Pagsberg, A. K., Skov, L., Plessen, K. J., y Vangkilde, S. (2020). Reappraisal is an effective emotion regulation strategy in children with Tourette syndrome and ADHD. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 68, 101541. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbtep.2019.101541>

- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., y Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79–119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>
- Halberstadt, A. G., Parker, A. E., y Castro, V. L. (2013). Nonverbal communication: Developmental perspectives. En J. A. Hall y M. L. Knapp (Eds.), *Nonverbal communication*. (pp. 93–127). <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1515/9783110238150.93>
- Hambleton, R. K., y de Jong, J.H. (2003). Advances in translating and adapting educational and psychological tests. *Language Testing*, 20(2), 127–134. <https://doi.org/10.1191/0265532203lt247xx>
- Hambleton, R.K. y Patsula, L. (1999). Increasing the validity of Adapted Tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1. <http://www.testpublishers.org/journal1.htm>.
- Herba, C. M., Landau, S., Russell, T., Ecker, C., y Phillips, M. L. (2006). The development of emotion-processing in children: Effects of age, emotion, and intensity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(11), 1098-1106. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01652.x>
- Herlitz, A., y Lovén, J. (2013). Sex differences and the own-gender bias in face recognition: A meta-analytic review. *Visual Cognition*, 21(9-10), 1306-1336. <http://dx.doi.org/10.1080/13506285.2013.823140>

- Hernández, A., Hidalgo, M. D., Hambleton, R. K., y Gómez-Benito, J. (2020). International test commission guidelines for test adaptation: A criterion checklist. *Psicothema*, 32(3), 390-398. <http://doi.org/10.7334/psicothema2019.306>
- Heubeck, B. G., Butcher, P. R., Thorneywork, K., y Wood, J. (2016). Loving and angry? Happy and sad? Understanding and reporting of mixed emotions in mother–child relationships by 6-to 12-year-olds. *British Journal of Developmental Psychology*, 34(2), 245-260. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12128>
- Hoemann, K., Wu, R., LoBue, V., Oakes, L. M., Xu, F., y Barrett, L. F. (2020). Developing an understanding of emotion categories: Lessons from objects. *Trends in cognitive sciences*, 24(1), 39-51. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2019.10.010>
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., y Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105–109. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000649>
- Hsieh, Y. P., Wei, H. S., Hwa, H. L., Shen, A. C. T., Feng, J. Y., y Huang, C. Y. (2019). The effects of peer victimization on children’s internet addiction and psychological distress: The moderating roles of emotional and social intelligence. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2487-2498.
- <http://doi.org/10.1007/s10826-018-1120-6>

- Humphrey, N., Kalamouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., y Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement*, 71(4), 617-637. <https://doi.org/10.1177/0013164410382896>
- Hunnikin, L. M., Wells, A. E., Ash, D. P., y van Goozen, S. H. (2021). Can facial emotion recognition be rapidly improved in children with disruptive behavior? A targeted and preventative early intervention study. *Development and Psychopathology*, 1-9. <http://doi.org/10.1017/S0954579420001091>
- Hurrell, K. E., Hudson, J. L., y Schniering, C. A. (2015). Parental reactions to children's negative emotions: Relationships with emotion regulation in children with an anxiety disorder. *Journal of anxiety disorders*, 29, 72-82. <http://dx.doi.org/10.1016/j.janxdis.2014.10.008>
- Hurrell, K. E., Houwing, F. L., y Hudson, J. L. (2017). Parental meta-emotion philosophy and emotion coaching in families of children and adolescents with an anxiety disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 45(3), 569-582. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-016-0180-6>
- International Test Commission. (2014). ITC guidelines on quality control in scoring, test analysis, and reporting of test scores. *International Journal of Testing*, 14(3), 195-217. <http://dx.doi.org/10.1080/15305058.2014.918040>
- Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*, 1(3), 249-257. <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.249>

- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128(5), 796. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.128.5.796>
- Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on psychological science*, 2(3), 260-280. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00044.x>
- Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363-370. <http://dx.doi.org/10.1177/1754073910374661>
- Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., y Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological science*, 12(1), 18-23. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9280.00304>
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R., y Seidenfeld, A. (2011). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 44–52. <https://doi.org/10.1177/1754073910380972>
- Jaroslawska, A. J., McCormack, T., Burns, P., y Caruso, E. M. (2020). Outcomes versus intentions in fairness-related decision making: School-aged children's decisions are just like those of adults. *Journal of experimental child psychology*, 189, 104704. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104704>

- Jiménez-Blanco, A., Sastre, S., Artola, T., y Alvarado, J. M. (2020). Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico: Un Modelo Evolutivo. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 56(3), 129–141. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.21865/RIDEP56.3.10>
- Kendziora, K., Weissberg, R. P., Ji, P., y Dusenbury, L. A. (2011). *Strategies for social and emotional learning: Preschool and elementary grade student learning standards and assessment*. Newton, MA: National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, Education Development Center, Inc.
- Kim, G., Walden, T., Harris, V., Karrass, J., y Catron, T. (2007). Positive emotion, negative emotion, and emotion control in the externalizing problems of school-aged children. *Child psychiatry and human development*, 37(3), 221-239. <http://dx.doi.org/10.1007/s10578-006-0031-8>
- Kiviruusu, O., Björklund, K., Koskinen, H.-L., Liski, A., Lindblom, J., Kuoppamäki, H., Alasuvanto, P., Ojala, T., Samposalo, H., Harmes, N., Hemminki, E., Punamäki, R.-L., Sund, R., y Santalahti, P. (2016). Short-term effects of the “Together at School” intervention program on children’s socio-emotional skills: A cluster randomized controlled trial. *BMC Psychology*, 4. <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0133-4>
- Kleinginna, P. R., y Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and emotion*, 5(4), 345-379. <https://doi.org/10.1007/bf00992553>

- Kochanska, G. (2001). Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child Development*, 72(2), 474–490. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00291>
- Kong, F., Zhao, J., y You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences*, 53(8), 1039–1043. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.07.032>
- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., y Leys, C. (2019). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review*, 11(2), 151-165. <http://dx.doi.org/10.1177/1754073917735902>
- Kuhnert, R. L., Begeer, S., Fink, E., y de Rosnay, M. (2017). Gender-differentiated effects of theory of mind, emotion understanding, and social preference on prosocial behavior development: A longitudinal study. *Journal of experimental child psychology*, 154, 13-27. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2016.10.001>
- Kwon, K., Hanrahan, A. R., y Kupzyk, K. A. (2017). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 75. <https://doi.org/10.1037/spq0000166>
- LaCava, P. G., Golan, O., Baron-Cohen, S., y Myles, B. S. (2007). Using assistive technology to teach emotion recognition to students with Asperger syn-

drome: A Pilot Study. *Remedial and Special Education*, 28(3), 174–181.
<https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1177/07419325070280030601>

Lagattuta, K. H., y Kramer, H. J. (2021). Advanced emotion understanding: Children's and adults' knowledge that minds generalize from prior emotional events. *Emotion*, 21(1), 1. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000694>

Laible, D., Carlo, G., Murphy, T., Augustine, M., y Roesch, S. (2014). Predicting children's prosocial and co-operative behavior from their temperamental profiles: A person-centered approach. *Social Development*, 23(4), 734-752.
<https://doi.org/10.1111/sode.12072>

Lang P.J. (1988) What are the Data of Emotion? En Hamilton V., Bower G.H., Frida N.H. (eds) *Cognitive Perspectives on Emotion and Motivation*. NATO ASI Series, vol 44. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-009-2792-6_7

Lang, P.J., Bradley, M.M., y Cuthbert, B.N. (1990). Emotion, attention, and the startle reflex. *Psychological Review*, 97, 377–395. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.97.3.377>

Lang, P.J., Bradley, M.M., y Cuthbert, B.N. (1998). Emotion, motivation, and anxiety: Brain mechanisms and psychophysiology. *Biological Psychiatry*, 44, 1248–1263. [https://doi.org/10.1016/s0006-3223\(98\)00275-3](https://doi.org/10.1016/s0006-3223(98)00275-3)

- Lang, P.J., Greenwald, M.K., Bradley, M.M., y Hamm, A.O. (1993). Looking at pictures: Affective, facial, visceral, and behavior reactions. *Psychophysiology*, 30, 261–273. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.1993.tb03352.x>
- Leime, J. L., Rique Neto, J., Alves, S. M., y Torro-Alves, N. (2013). Recognition of facial expressions in children, young adults and elderly people. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30(2), 161-167. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2013000200002>
- Leppänen, J. M., y Hietanen, J. K. (2001). Emotion recognition and social adjustment in school-aged girls and boys. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42(5), 429–435. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00255>
- Lewis, M. (2008a). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, y L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions.*, 3rd ed. (pp. 742–756). The Guilford Press.
- Lewis, M. (2008b). The emergence of human emotions. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, y L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions.*, 3rd ed. (pp. 304–319). The Guilford Press.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Reschly, A. L., y Valois, R. F. (2009). The incremental validity of positive emotions in predicting school functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(5), 397–408. <http://dx.doi.org/10.1177/0734282908330571>

- Linda, D., et al., *State Learning Standards to Advance Social and Emotional Learning: The State Scan of Social and Emotional Learning Standards, Preschool Through High School* (Chicago: CASEL, 2011).
- Lindquist, K. A., MacCormack, J. K., y Shablack, H. (2015). The role of language in emotion: Predictions from psychological constructionism. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.3389/fpsyg.2015.00444>
- Lindsey, E. W. (2017). Mutual positive emotion with peers, emotion knowledge, and preschoolers' peer acceptance. *Social Development*, 26(2), 349-366. <https://doi.org/10.1111/sode.12201>
- Lloyd, S. J., Malek-Ahmadi, M., Barclay, K., Fernández, M. R., y Chartrand, M. S. (2012). Emotional intelligence (EI) as a predictor of depression status in older adults. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 55(3), 570-573. <http://dx.doi.org/10.1016/j.archger.2012.06.004>
- LoBue, V., Pérez-Edgar, K., y Buss, K. A. (2019b). Introduction: Emotional Development, Past, and Present. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar, y K. A. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development* (pp. 1-3). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_1
- López-Pérez, B., Gummerum, M., Wilson, E., y Dellaria, G. (2017). Studying children's intrapersonal emotion regulation strategies from the process model of emotion regulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 178(2), 73-88. <https://doi.org/10.1080/00221325.2016.1230085>

- López-Pérez, B., y Pacella, D. (2021). Interpersonal emotion regulation in children: Age, gender, and cross-cultural differences using a serious game. *Emotion*, 21(1), 17–27. <https://doi.org/10.1037/emo0000690>
- López-Pérez, B., Wilson, E. L., Dellaria, G., y Gummerum, M. (2016). Developmental differences in children's interpersonal emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 40(5), 767-780. <https://doi.org/10.1007/s11031-016-9569-3>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., y Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219.supp>
- MacCann, C., Lievens, F., Libbrecht, N., y Roberts, R. D. (2016). Differences between multimedia and text-based assessments of emotion management: An exploration with the multimedia emotion management assessment (MEMA). *Cognition and Emotion*, 30(7), 1317-1331. <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2015.1061482>
- Mancini, G., Agnoli, S., Baldaro, B., Ricci Bitti, P. E., y Surcinelli, P. (2013). Facial expressions of emotions: recognition accuracy and affective reactions during late childhood. *The Journal of psychology*, 147(6), 599-617. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.2012.727891>
- Martins, A., Ramalho, N., y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personali-*

ty and Individual Differences, 49(6), 554–564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>

Mathews, B. L., Koehn, A. J., Abtahi, M. M., y Kerns, K. A. (2016). Emotional competence and anxiety in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Clinical child and family psychology review*, 19(2), 162-184. <http://dx.doi.org/10.1007/s10567-016-0204-3>

Mattingly, V., y Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140–155. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.03.002>

Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. (pp. 3–34). Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American psychologist*, 63(6), 503. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V20. *Emotion*, 3(1), 97–105. <https://doi.org.ehu.idm.oclc.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>

- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126(3), 424–453. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.3.424>
- McClure, E. B., y Nowicki, S. (2001). Associations between social anxiety and non-verbal processing skill in preadolescent boys and girls. *Journal of Nonverbal Behavior*, 25, 3–19. <https://doi.org/10.1023/A:1006753006870>
- McKown, C. (2017). Social-emotional assessment, performance, and standards. *The Future of Children*, 27, 157–178. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0008>
- McKown, C., Russo-Ponsaran, N. M., Allen, A., Johnson, J. K., y Warren-Khot, H. K. (2016). Social–emotional factors and academic outcomes among elementary-aged children. *Infant and Child Development*, 25(2), 119-136. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.1926>
- Megías, A., Gómez-Leal, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., y Fernández-Berrocal, P. (2018). The relationship between trait psychopathy and emotional intelligence: A meta-analytic review. *Neuroscience y Biobehavioral Reviews*, 84, 198-203. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.12.003>
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., y García-Romero, C. (2020). Profiles of emotional intelligence and their relationship with motivational and well-being factors in physical education. *Psicología Educativa*, 26(1), 27–36. <https://doi.org/10.5093/psed2019a19>

- Merchán, I. M. (2017). *Test de habilidad de inteligencia emocional en la escuela (THInEmE)* [Tesis doctoral] Universidad de Extremadura, Badajoz. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/6195>
- Mestre, J. M. (2020). How to transversely develop ability emotional intelligence ability through school subjects? A theoretical proposal. *Psihologijske teme*, 29(1), 17-41. <http://dx.doi.org/10.31820/pt.29.1.2>
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18(Suppl), 112–117.
- Miao, C., Humphrey, R. H., y Qian, S. (2017). A meta-analysis of emotional intelligence effects on job satisfaction mediated by job resources, and a test of moderators. *Personality and Individual Differences*, 116, 281–288. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.031>
- Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S., y Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition & Emotion*, 20(8), 1170-1192. <https://doi.org/10.1080/02699930500405691>
- Miller, A. L., Gouley, K. K., Seifer, R., Zakriski, A., Eguia, M., y Vergnani, M. (2005). Emotion knowledge skills in low-income elementary school children Associations with social status and peer experiences. *Social Deve-*

lopment, 14(4), 637–651. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00321.x>

Monopoli, W. J., y Kingston, S. (2012). The relationships among language ability, emotion regulation and social competence in second-grade students. *International Journal of Behavioral Development*, 36(5), 398–405. <https://doi.org/10.1177/0165025412446394>

Montirosso, R., Peverelli, M., Frigerio, E., Crespi, M., y Borgatti, R. (2010). The development of dynamic facial expression recognition at different intensities in 4-to 18-year-olds. *Social Development*, 19(1), 71-92. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00527.x>

Morgan, J., Izard, C., y King, K. (2010). Construct validity of the emotion matching Task: Preliminary evidence for convergent and criterion validity of a new emotion knowledge measure for young children. *Social Development*, 19(1), 52-70. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00529.x>

Muñiz, J., Hernández, A., y Fernández-Hermida, J. R. (2020). Test use in Spain: The psychologists' viewpoint. *Psychologist Papers*, 41(1), 1-15. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2921>

Myles-Pallister, J. D., Hassan, S., Rooney, R. M., y Kane, R. T. (2014). The efficacy of the enhanced Aussie Optimism Positive Thinking Skills Program in improving social and emotional learning in middle childhood. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00909>

- Nelson, N. L., y Russell, J. A. (2016). A facial expression of pax: Assessing children's "recognition" of emotion from faces. *Journal of experimental child psychology*, 141, 49-64. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2015.07.016>
- Niedenthal, P. M. (2008). Emotion concepts. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, y L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions.*, 3rd ed. (pp. 587–600). The Guilford Press.
- Nook, E. C., Stavish, C. M., Sasse, S. F., Lambert, H. K., Mair, P., McLaughlin, K. A., y Somerville, L. H. (2020). Charting the development of emotion comprehension and abstraction from childhood to adulthood using observer-rated and linguistic measures. *Emotion*, 20(5), 773. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000609>
- Nowicki, S., y Duke, M. P. (1994). Individual differences in the nonverbal communication of affect: The diagnostic analysis of nonverbal accuracy scale. *Journal of Nonverbal behavior*, 18(1), 9-35. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02169077>
- Olderbak, S., Semmler, M., y Doebler, P. (2019). Four-branch model of ability emotional intelligence with fluid and crystallized intelligence: A meta-analysis of relations. *Emotion Review*, 11(2), 166-183. <http://dx.doi.org/10.1177/1754073918776776>
- Olderbak, S., Wilhelm, O., Hildebrandt, A., y Quidbach, J. (2019). Sex differences in facial emotion perception ability across the lifespan. *Cognition and Emotion*, 33(3), 579-588. <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2018.1454403>

- Orgilés, M., Morales, A., Fernández-Martínez, I., Melero, S., y Espada, J. P. (2019). Validation of the short version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire for Spanish children. *Journal of Child Health Care*, 23(1), 87–101. <https://doi.org/10.1177/1367493518777306>
- Orgilés, M., Morales, A., Fernández-Martínez, I., Ortigosa-Quiles, J. M., y Espada, J. P. (2018). Spanish adaptation and psychometric properties of the child version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *PLoS ONE*, 13(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201656>
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., y Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681. <https://doi.org/10.3102/0091732X16673595>
- Öztürk Samur, A. (2015). A study on the relationship between externalising behaviours and emotional skills of 60–72-month-old children. *Early Child Development and Care*, 185(1), 75-83. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.905549>
- Palama, A., Malsert, J., Grandjean, D., Sander, D., y Gentaz, E. (2020). The cross-modal transfer of emotional information from voices to faces in 5-, 8- and 10-year-old children and adults: An eye-tracking study. *Emotion*. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1037/emo0000758>
- Panayiotou, M., Humphrey, N., y Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contem-*

porary Educational Psychology, 56, 193–204. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.009>

Pavlenko, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 147–164. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1017/S1366728908003283>

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., y Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

Petrides, K. V., y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39–57. <https://doi.org/10.1002/per.466>

Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1002/per.416>

Pérez, J. C. (2003). Adaptación y validación española del “Trait Emotional Intelligence Questionnaire” (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en psicología social*, 1(5), 278-283.

- Pomerantz, E. M., Ruble, D. N., Frey, K. S., y Greulich, F. (1995). Meeting goals and confronting conflict: Children's changing perceptions of social comparison. *Child Development*, 66, 723–738. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00901.x>
- Pons, F. y Harris, P. L. (2000). *Test of emotion comprehension (TEC)*. Oxford University.
- Pons, F., y Harris, P. L. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 19, 1158–1174. <https://doi.org/10.1080/02699930500282108>
- Pons, F., y Harris, P. L. (2019). Children's understanding of emotions or Pascal's "error": Review and prospects. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar, y K. A. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development* (pp. 431-449). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_17
- Pons, F., Harris, P. L., y Doudin, P.A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 293–304. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1007/BF03173538>
- Pons, F., Harris, P. L., y de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>

- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., y de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian journal of psychology*, 44(4), 347-353. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9450.00354>
- Portnow, S., Downer, J. T., y Brown, J. (2018). Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom-and student-level mechanisms. *Journal of School Psychology*, 68, 38-52. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.004>
- Poulou, M. S. (2019). Emotion knowledge and social and emotional competence: A preliminary study of preschool and first grade Greek students. *Hellenic Journal of Psychology*, 16(1), 22-42.
- Powers, A., Stevens, J. S., O'Banion, D., Stenson, A. F., Kaslow, N., Jovanovic, T., y Bradley, B. (2020). Intergenerational transmission of risk for PTSD symptoms in African American children: The roles of maternal and child emotion dysregulation. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1037/tra0000543>
- Qualter, P., Urquijo, I., Henzi, P., Barrett, L., y Humphrey, N. (2019). Ability emotional intelligence and children's behaviour in the playground. *Social Development*, 28(2), 430-448. <http://dx.doi.org/10.1111/sode.12340>
- Quiñones-Camacho, L. E., y Davis, E. L. (2018). Discrete emotion regulation strategy repertoires and parasympathetic physiology characterize psychopa-

thology symptoms in childhood. *Developmental psychology*, 54(4), 718.
<http://dx.doi.org/10.1037/dev0000464>

Quiñones-Camacho, L. E., y Davis, E. L. (2019). Emotion regulation strategy knowledge moderates the link between cumulative stress and anxiety symptoms in childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 43(4), 369-374. <http://dx.doi.org/10.1177/0165025419833821>

Rader, N., y Hughes, E. (2005). The influence of affective state on the performance of a block design task in 6- and 7-year-old children. *Cognition y Emotion*, 19(1), 143–150. <http://dx.doi.org/10.1080/02699930441000049>

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 344-366. <https://doi.org/10.1177/0734282912449443>

Roberts, C. M., Kane, R. T., Rooney, R. M., Pintabona, Y., Baughman, N., Hassan, S., Cross, D., Zubrick, S. R., y Silburn, S. R. (2018). Efficacy of the Aussie optimism program: Promoting pro-social behavior and preventing suicidality in primary school students. A randomised-controlled trial. *Frontiers in Psychology*, 8, 1392. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01392>

Roberts, R. D., MacCann, C., Matthews, G., y Zeidner, M. (2010). Emotional intelligence: Toward a consensus of models and measures. *Social and Person-*

ality Psychology Compass, 4(10), 821-840. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00277.x>

Rodger, H., Lao, J., y Caldara, R. (2018). Quantifying facial expression signal and intensity use during development. *Journal of experimental child psychology*, 174, 41-59. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.05.005>

Rodger, H., Vizioli, L., Ouyang, X., y Caldara, R. (2015). Mapping the development of facial expression recognition. *Developmental science*, 18(6), 926-939. <https://doi.org/10.1111/desc.12281>

Rodrigo-Ruiz, D., Cejudo, J., y Pérez-González, J. C. (2019). Compendio y análisis de medidas de evaluación de la inteligencia emocional capacidad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(51), 99-115. <https://doi.org/10.21865/ridep51.2.08>

Romero, N. L. (2017). A pilot study examining a computer-based intervention to improve recognition and understanding of emotions in young children with communication and social deficits. *Research in Developmental Disabilities*, 65, 35–45. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.04.007>

Rosenthal, R. (1979). *The PONS test manual: Profile of nonverbal sensitivity*. Irvington Pub.

Ruba, A. L., y Pollak, S. D. (2020). Children's emotion inferences from masked faces: Implications for social interactions during COVID-19. *PLoS ONE*, 15(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243708>

- Ruble, D. N., Eisenberg, R., y Higgins, E. T. (1994). Developmental changes in achievement evaluation: Motivational implications of self-other differences. *Child Development*, 65, 1095–1110. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00805.x>
- Salmon, K., Evans, I. M., Moskowitz, S., Grouden, M., Parkes, F., y Miller, E. (2013). The components of young children's emotion knowledge: Which are enhanced by adult emotion talk?. *Social Development*, 22(1), 94-110. <https://doi.org/10.1111/sode.12004>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1989). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Sánchez-Navarro, J. P., Martínez-Selva, J. M., Torrente, G., y Román, F. (2008). Psychophysiological, behavioral, and cognitive indices of the emotional response: A factor-analytic study. *The Spanish journal of psychology*, 11(1), 16-25. <https://doi.org/10.1017/s1138741600004078>
- Santos, A., y Langill, C. (2019). Mindmasters 2: A 3-month pilot study evaluating grade 3 children's social and emotional skills. *Canadian Journal of School Psychology*, 35(2), 123–138. <https://doi.org/10.1177/0829573519827209>

- Sastre, S., Artola, T., y Alvarado, J. M. (2019). Emotional intelligence in elementary school children. EMOCINE, a novel assessment test based on the interpretation of cinema scenes. *Frontiers in psychology*, 10, 1882. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02031>
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured?. *Social science information*, 44(4), 695-729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Schlegel, K., Fontaine, J. R. J., y Scherer, K. R. (2019). The nomological network of emotion recognition ability: Evidence from the Geneva Emotion Recognition Test. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(3), 352–363. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000396>
- Schlegel, K., Grandjean, D., y Scherer, K. R. (2014). Introducing the Geneva Emotion Recognition Test: An example of Rasch-based test development. *Psychological Assessment*, 26(2), 666–672. <https://doi.org/10.1037/a0035246.supp>
- Schlegel, K., y Scherer, K. R. (2016). Introducing a short version of the Geneva Emotion Recognition Test (GERT-S): Psychometric properties and construct validation. *Behavior Research Methods*, 48(4), 1383–1392. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0646-4>
- Schlesier, J., Roden, I., y Moschner, B. (2019). Emotion regulation in primary school children A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 239–257. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.044>

- Schneider, R. L., Arch, J. J., Landy, L. N., y Hankin, B. L. (2018). The longitudinal effect of emotion regulation strategies on anxiety levels in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 47(6), 978–991. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1157757>
- Schultz, D., Ambike, A., Logie, S. K., Bohner, K. E., Stapleton, L. M., VanderWalde, H., Min, C. B., y Betkowski, J. A. (2010). Assessment of social information processing in early childhood: Development and initial validation of the Schultz Test of Emotion Processing—preliminary version. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(5), 601–613. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1007/s10802-010-9390-5>
- Schultz, D., Groth, E., Vanderwalde, H., Shannon, K., Shuttlesworth, M., y Shanty, L. (2018). Assessment of hostile and benign intent attributions in early childhood: Can we elicit meaningful information? *Social Development*, 27(2), 401–414. <https://doi.org/10.1111/sode.12274>
- Schultz, D., Izard, C. E., y Bear, G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16(2), 371–387. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1017/S0954579404044566>
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P., y Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology*, 13(1), 53–67. <https://doi.org/10.1017/S0954579401001043>

- Schultz, D., Trentacosta, C., Izard, C. E., Leaf, P., y Mostow, A. (2004). Children's emotion processing: The development of the Assessment of Children's Emotion Skills (ACES).
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167–177. [https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., y Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 921–933. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.003>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., y Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *The International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56–72.
- Sendzik, L., Schäfer, J. Ö., Samson, A. C., Naumann, E., y Tuschen-Caffier, B. (2017). Emotional awareness in depressive and anxiety symptoms in youth: A meta-analytic review. *Journal of youth and adolescence*, 46(4), 687-700. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-017-0629-0>
- Serrat, E., y Sidera, F. (2018). Conocimiento emocional y lenguaje. En M. Giménez-Dasí, y L. Quintanilla (Coords.), *Desarrollo emocional en los primeros años de vida*, (pp. 105-128). Pirámide.

- Shablack, H., y Lindquist, K. A. (2019). The role of language in emotional development. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar, y K. A. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development* (pp. 451-478). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_18
- Sheftall, A. H., Bergdoll, E. E., James, M., Bauer, C., Spector, E., Vakil, F., Armstrong, E., Allen, J., y Bridge, J. A. (2020). Emotion regulation in elementary school-aged children with a maternal history of suicidal behavior: A pilot study. *Child Psychiatry and Human Development*, *51*(5), 792–800. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1007/s10578-020-01010-8>
- Siegling, A. B., Saklofske, D. H., y Petrides, K. V. (2015). Measures of ability and trait emotional intelligence. En G. J. Boyle, D. H. Saklofske, y G. Matthews (Eds.), *Measures of personality and social psychological constructs*. (pp. 381–414). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386915-9.00014-0>
- Smetana, J. G., y Ball, C. L. (2019). Heterogeneity in children's developing moral judgments about different types of harm. *Developmental psychology*, *55*(6), 1150-1163. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000718>
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., Reiser, M., Losoya, S. H., y Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion*, *6*(3), 498–510. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.3.498>

- Steinberg, E. A., y Drabick, D. A. (2015). A developmental psychopathology perspective on ADHD and comorbid conditions: The role of emotion regulation. *Child Psychiatry y Human Development*, 46(6), 951-966. <http://dx.doi.org/10.1007/s10578-015-0534-2>
- Stifter, C., y Augustine, M. (2019). Emotion regulation. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar, y K. A. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development* (pp. 405-430). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_16
- Streubel, B., Gunzenhauser, C., Grosse, G., y Saalbach, H. (2020). Emotion-specific vocabulary and its contribution to emotion understanding in 4-to 9-year-old children. *Journal of experimental child psychology*, 193, 104790. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104790>
- Tenenbaum, R. B., Musser, E. D., Morris, S., Ward, A. R., Raiker, J. S., Coles, E. K., y Pelham, W. E. (2019). Response inhibition, response execution, and emotion regulation among children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 47(4), 589-603. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-018-0466-y>
- Thom, A. C. (2021). Emotion Regulation Intervention for ChildrEn Applied research in an elementary school [ProQuest Information & Learning]. En *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering* (Vol. 82, Issue 2–B).
- Thomas, L. A., De Bellis, M. D., Graham, R., & LaBar, K. S. (2007). Development of emotional facial recognition in late childhood and adolescence. *Develop-*

- mental Science*, 10(5), 547–558. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00614.x>
- Thomas, E. A., Hamrick, L. A., Owens, G. P., y Tekie, Y. T. (2020). Posttraumatic growth among undergraduates: Contributions from adaptive cognitive emotion regulation and emotional intelligence. *Traumatology*, 26(1), 68. <http://dx.doi.org/10.1037/trm0000203>
- Thompson, A. E., y Voyer, D. (2014). Sex differences in the ability to recognise non-verbal displays of emotion: A meta-analysis. *Cognition and Emotion*, 28(7), 1164-1195. <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2013.875889>
- Thompson, R. A., Lewis, M. D., y Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 2(3), 124-131. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00054.x>
- Thomsen, T., y Lessing, N. (2020). Children’s emotion regulation repertoire and problem behavior: A latent cross-lagged panel study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71, 101198. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101198>
- Thorell, L. B., Sjöwall, D., Diamatopoulou, S., Rydell, A. M., y Bohlin, G. (2017). Emotional functioning, ADHD symptoms, and peer problems: A longitudinal investigation of children age 6–9.5 years. *Infant and Child Development*, 26(4). <http://dx.doi.org/10.1002/icd.2008>
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper’s Magazine*.

- Tornare, E., Cuisinier, F., Czajkowski, N., y Pons, F. (2017). Impact of induced joy on literacy in children Does the nature of the task make a difference? *Cognition y Emotion*, 31(3), 500–510. <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2015.1132682>
- Tracy, J. L., y Randles, D. (2011). Four models of basic emotions: a review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt. *Emotion review*, 3(4), 397-405. <https://doi.org/10.1177/1754073911410747>
- Trentacosta, C. J., y Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19(1), 1–29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>
- Trentacosta, C. J., y Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77-88. <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.77>
- Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J., y Fine, S. E. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly*, 21(2), 148-170. <https://doi.org/10.1521/scpq.2006.21.2.148>
- Uhl, K., Halpern, L. F., Tam, C., Fox, J. K., y Ryan, J. L. (2019). Relations of emotion regulation, negative and positive affect to anxiety and depression in middle childhood. *Journal of Child and Family Studies*, 28(11), 2988-2999. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-019-01474-w>

- Ünal Bozcan, E., y Kömleksiz, M. (2016). Validity and Reliability Studies of Recognizing and Comprehending Emotions Test. *International Journal on New Trends in Education & Their Implications*, 7(2), 76-89.
- Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M., y Branje, S. (2018). Prosocial behavior in adolescence: Gender differences in development and links with empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1086–1099. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1007/s10964-017-0786-1>
- Van de Vijver, F., y Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European psychologist*, 1(2), 89-99. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.89>
- Van Zonneveld, L., De Sonnevile, L., Van Goozen, S., y Swaab, H. (2019). Recognition of facial emotion and affective prosody in children at high risk of criminal behavior. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 25(1), 57-64. <http://dx.doi.org/10.1017/S1355617718000796>
- Vierhaus, M., Lohaus, A., y Wild, E. (2016). The development of achievement emotions and coping/emotion regulation from primary to secondary school. *Learning and Instruction*, 42, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.learn-instruc.2015.11.002>
- Vila, S., Gilar-Corbí, R., y Pozo-Rico, T. (2021). Effects of student training in social skills and emotional intelligence on the behaviour and coexistence of adolescents in the 21st century. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5498. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105498>

- Voltmer, K., y von Salisch, M. (2017). Three meta-analyses of children's emotion knowledge and their school success. *Learning and Individual Differences*, 59, 107-118. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.006>
- von Salisch, M. (2008). Themes in the development of emotion regulation in childhood and adolescence and a transactional model. En M. Vandekerckhove, C. von Scheve, S. Ismer, S. Jung, y S. Kronast (Eds.), *Regulating emotions: Culture, social necessity, and biological inheritance*. (pp. 146–167). Blackwell Publishing. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1002/9781444301786.ch6>
- Voulgaridou, I., y Kokkinos, C. M. (2015). Relational aggression in adolescents: A review of theoretical and empirical research. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 87-97. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.006>
- Wan, K. P., y Savina, E. (2016). Emotion regulation strategies in European American and Hong Kong Chinese middle school children. *Contemporary School Psychology*, 20(2), 152–159. <https://doi.org/10.1007/s40688-015-0059-5>
- Wang, Y. (2020). Relationship between emotional intelligence and mental health of college students. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(2), 1045. <https://doi.org/10.24205/03276716.2020.345>
- Waters, S. F., y Thompson, R. A. (2014). Children's perceptions of the effectiveness of strategies for regulating anger and sadness. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 174–181. <https://doi.org/10.1177/0165025413515410>

- Weinger, P. M., y Depue, R. A. (2011). Remediation of deficits in recognition of facial emotions in children with autism spectrum disorders. *Child & Family Behavior Therapy*, 33(1), 20–31. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1080/07317107.2011.545008>
- Wells, A. E., Hunnikin, L. M., Ash, D. P., y Van Goozen, S. H. (2020a). Children with behavioural problems misinterpret the emotions and intentions of others. *Journal of abnormal child psychology*, 48(2), 213-221. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-019-00594-7>
- Wells, A. E., Hunnikin, L. M., Ash, D. P., y Van Goozen, S. H. (2020b). Low self-esteem and impairments in emotion recognition predict behavioural problems in children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 42, 693-701. <http://dx.doi.org/10.1007/s10862-020-09814-7>
- Werkheiser, S. N. G. (2015). An exploration of the effects of a literature-based socioemotional learning curriculum on the kindergarten classes in a large K-5 elementary school [ProQuest Information & Learning]. En *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* (Vol. 75, Issue 8–A(E)).
- White, R., Russell, G., Qualter, P., Owens, M., y Psychogiou, L. (2021). Do peer relationships mediate the association between children’s facial emotion recognition ability and their academic attainment? Findings from the ALS-PAC study. *Contemporary Educational Psychology*, 64, 101942. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101942>

- Wigelsworth, M., Humphrey, N., Kalamouka, A., y Lendrum, A. (2010). A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice*, 26(2), 173-186. <https://doi.org/10.1080/02667361003768526>
- Wyman, P. A., Cross, W., Hendricks Brown, C., Yu, Q., Tu, X., y Eberly, S. (2010). Intervention to strengthen emotional self-regulation in children with emerging mental health problems: Proximal impact on school behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(5), 707–720. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1007/s10802-010-9398-x>
- Yang, F., Nelson-Gardell, D., y Guo, Y. (2018). The role of strains in negative emotions and bullying behaviors of school-aged children. *Children and Youth Services Review*, 94, 290-297. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.016>
- Zajdel, R. T., Bloom, J. M., Fireman, G., y Larsen, J. T. (2013). Children's understanding and experience of mixed emotions: The roles of age, gender, and empathy. *The Journal of genetic psychology*, 174(5), 582-603. <https://doi.org/10.1080/00221325.2012.732125>
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., y MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46(2-3), 69-96.
- Zelazo, P. D., y Cunningham, W. A. (2007). Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 135–158). The Guilford Press.

Zhou, Q., Main, A., y Wang, Y. (2010). The relations of temperamental effortful control and anger/frustration to Chinese children's academic achievement and social adjustment: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 180–196. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1037/a0015908>

Anexo

A

Consentimiento Informado para la Dirección del Centro

Conocimiento emocional y
su relación con la conducta
en la etapa escolar

INFORMACIÓN SOBRE EL ESTUDIO

Conocimiento emocional y su relación con la conducta en la etapa escolar

Investigadora principal: Ana Isabel Vergara Iraeta

Centro: Facultad de Psicología (Universidad del País Vasco)

Estimado/a director/a,

Somos un **equipo dedicado al estudio de la inteligencia emocional**, dirigido por la profesora Ana Isabel Vergara. Desde hace años, investigamos sobre la inteligencia emocional en la infancia, convencidos de que entender las emociones y gestionarlas de manera positiva es fundamental para el desarrollo personal y social.

En un estudio previo que realizamos en el centro que usted dirige nos centramos en la etapa de educación infantil, pues es cuando algunas de las habilidades emocionales empiezan a afianzarse.

Así, **en el curso 2011-2012 llevamos a cabo un estudio en el que participaron niños y niñas del centro** entre 3 y 6 años. Gracias a ese trabajo, y a la colaboración que las escuelas y las personas participantes prestaron, pudimos incrementar el conocimiento sobre cómo se desarrolla la inteligencia emocional

en esta etapa. Además, el trabajo en colaboración con su escuela nos permitió adaptar al castellano 3 instrumentos para evaluar la inteligencia emocional.

Hoy, 5 años después, queremos solicitar de nuevo la participación de las escuelas que colaboraron con nuestro equipo. En esta **segunda etapa de la investigación** esperamos contar con los **niños y niñas que ya participaron**, además de sus compañeros/as de clase, que tenían entonces entre 3 y 6 años y **que hoy tienen entre 7 y 12 años**.

Los objetivos de este nuevo paso en la investigación son:

1. Analizar si las habilidades del conocimiento emocional protegen frente al desarrollo de problemas de conducta y potencian la conducta positiva.
2. Estudiar si el conocimiento emocional de los niños y de las niñas cuando tienen 7-11 años se relaciona con su conducta.

Como hicimos en aquel primer estudio, **el proceso comenzará informando a los tutores/as, y a los padres y madres**, haciéndoles llegar una hoja informativa similar a ésta por medio de los/as tutores/as, y un consentimiento que devolverán firmado en caso de acceder a que su hijo/a participe en esta segunda parte de la investigación.

Una vez obtenidos los consentimientos, **seguiremos una serie de pasos:**

FASE A. Con los niños y niñas.

Se realizará una sesión individual (25 minutos) y una grupal (40 minutos) en horario escolar. Para las sesiones individuales, será necesario contar con un espacio tranquilo en el centro con una mesa disponible.

Los instrumentos que planteamos a los niños/as son atractivas y entretenidas. De todas formas, la participación del niño/a será siempre voluntaria, y podrá mostrar su desacuerdo con realizar las tareas propuestas.

Así, evaluaremos:

A.1. Comprensión verbal. *Peabody, Test de vocabulario en imágenes.* Se mostrará una lámina con 4 imágenes entre las que se le pedirá que señale la palabra que se le ha dicho (10 min).

A.2. Habilidades emocionales. Emplearemos el instrumento *ACES*, en el que pondrán nombre a emociones que ven en unas fotografías (10-12 minutos).

A.3. Conducta mediante el *BASC (S-2)*; este cuestionario, con una serie de preguntas cerradas, se empleará en la sesión grupal (40 minutos).

FASE B. Con los/as tutores/as.

B.1. Conducta del niño/a y su regulación emocional. Para ello, los/as profesores/as rellenan un cuestionario llamado *BASC (T-2)* que recoge información

sobre las conductas del niño/a en clase y en la escuela. Se tarda unos 10 minutos por niño/a.

Los datos personales proporcionados para este estudio serán confidenciales. Los protegeremos tal y como obliga la ley, conforme a la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de datos de carácter personal, y solo se utilizarán para la investigación que se ha expuesto.

Además, los datos se analizarán de forma grupal, pero no se elaborarán informes individualizados. Una vez finalizado el proyecto, **la escuela tendrá a su disposición toda la información relativa a los resultados obtenidos en el mismo**, respetando la confidencialidad de los participantes. Puede obtener los datos poniéndose en contacto con la investigadora principal.

La colaboración de la escuela, la de los/las tutores/as, así como la de los alumnos y alumnas y la de las familias, **contribuirá a la adaptación de un nuevo instrumento en castellano que mida el conocimiento emocional.** Este instrumento posibilitará evaluar el desarrollo del conocimiento emocional en el ámbito educativo y las intervenciones desarrolladas para su mejora, además de que facilitarán estrategias para la promoción de habilidades en el entorno familiar, teniendo siempre en cuenta el contexto lingüístico y cultural en el que vivimos.

Agradecemos enormemente su colaboración, y estamos a su disposición en caso de que desee **obtener más información sobre el estudio**, en el teléfono o dirección de correo electrónico que aparecen en la parte superior de la hoja informativa.

San Sebastián, a 13 de septiembre de 2016

Natalia Alonso Alberca

A handwritten signature in blue ink, consisting of a stylized 'N' and 'A' followed by a horizontal line.

Ana I. Vergara Iraeta

A handwritten signature in blue ink, featuring a prominent 'A' and 'V' followed by a horizontal line.

Autorización del centro educativo

Conocimiento emocional y su relación con la conducta en la etapa escolar

Investigadora principal: Ana Isabel Vergara Iraeta

Centro: Facultad de Psicología (Universidad del País Vasco)

Yo, D./D.^a, con DNI, en calidad de Director/a del centro educativo, manifiesto que he sido informado/a sobre el estudio “**Conocimiento emocional y su relación con la conducta en la etapa escolar**”. He sido informado/a acerca de los objetivos del estudio, las tareas que realizarán los alumnos y alumnas cuya participación sea autorizada, los tutores y tutoras y los padres y madres.

Las fases de este estudio se iniciarán con la entrega y recogida de las hojas informativas y los consentimientos por parte de los/as tutores/as. Tras ello, se administrarán los instrumentos a los niños y a las niñas, y los tutores y las tutoras cumplimentarán los cuestionarios sobre la conducta y la regulación emocional de cada niño/a.

También se me ha informado de que la participación es voluntaria, así como de que los datos serán tratados confidencialmente conforme al reglamento

de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal.

Tomando ello en consideración, autorizo a que el centro participe en esta investigación.

Lugar y fecha:.....de..... de 201.....

Firma del/a director o directora:

Anexo

B

Consentimiento Informado para la Tutora o el Tutor del Aula

Conocimiento emocional y
su relación con la conducta
en la etapa escolar

Autorización del centro educativo

Conocimiento emocional y su relación con la conducta en la etapa escolar

Investigadora principal: Ana Isabel Vergara Iraeta

Centro: Facultad de Psicología (Universidad del País Vasco)

Yo, D./D.^a,
.....
....., con DNI, tutor/a de la clase de
..... del centro educativo
.....
..... manifiesto que:

Se me ha informado de los objetivos de este estudio, y de las tareas que realizarán mis alumnos y alumnas cuyos padres/madres autoricen su participación.

También se me ha informado sobre la ayuda que se me solicita como tutor/a y la finalidad de la misma, entregando y recopilando las hojas informativas y consentimientos paternos, y rellenando el cuestionario sobre la conducta y la regulación de los alumnos y alumnas participantes.

Por último, he sido informado/a de que mi participación y la de mis alumnos/as es voluntaria, y de que los datos recogidos serán confidenciales y tratados

conforme a la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal.

Tomando ello en consideración, estoy de acuerdo en participar en esta investigación.

Lugar y fecha:.....,.....de..... de 201.....

Firma:.....

Anexo

C

Consentimiento Informado para el Tutor o Tutora Legal

Conocimiento emocional y
su relación con la conducta
en la etapa escolar

Información sobre el estudio

Conocimiento emocional y su relación con la conducta en la etapa escolar

Investigadora principal: Ana Isabel Vergara Iraeta

Centro: Facultad de Psicología (Universidad del País Vasco)

Estimado/a tutor/a legal,

Somos un **equipo dedicado al estudio de la inteligencia emocional**, dirigido por la profesora Ana Isabel Vergara. Desde hace años, **investigamos sobre la inteligencia emocional** en la infancia, convencidos de que entender las emociones y gestionarlas de manera positiva es fundamental para el desarrollo personal y social.

En el curso 2011-2012 realizamos un estudio en el centro de su hijo/a, cuando estaba en la etapa de educación infantil. Participaron niños y niñas entre 3 y 6 años de éste y otros centros. Gracias a ese trabajo, y a la colaboración que la escuelas, los niños y niñas, y las familias prestaron, pudimos conocer mucho mejor cómo se desarrolla la inteligencia emocional en esta etapa, que es clave porque es cuando algunas de las habilidades emocionales empiezan a afianzarse.

Hoy, 5 años después, **la escuela de su hijo/a ha valorado positivamente participar en este nuevo estudio**, en el que esperamos contar con la participación

de los niños y niñas que entonces tenían entre 3 y 6 años, y que hoy tienen entre 7 y 12 años, como su hijo o hija.

Por ello, nos ponemos en contacto con usted **solicitando su consentimiento** para la administración de un instrumento sobre conocimiento emocional a su hijo/a en horario escolar, y **la participación de éste/a será siempre voluntaria**. Como entonces, las tareas que realizamos con ellos/as les suelen resultar atractivas y entretenidas.

El procedimiento será el mismo con todos los niños y niñas: en primer lugar, para conocer la comprensión verbal, haremos una tarea en la que le mostramos una lámina con cuatro imágenes y le pediremos que señale la que corresponde a una palabra dada; en la 2ª tarea le mostraremos fotografías y le leeremos unas frases para que diga qué emociones cree que sienten los protagonistas. Todo esto lo haremos con ellos/as individualmente, en unos 25 minutos aproximadamente. Por último, le invitaremos a responder a un cuestionario sobre la conducta, en una sesión grupal de 40 minutos. La administración de los instrumentos se realizará en horario lectivo.

Paralelamente, el tutor o tutora rellenará unos cuestionarios que le entregaremos sobre la conducta en clase y en la escuela de su hijo/a.

Por tanto, nos gustaría solicitarle que, en caso de estar de acuerdo, firme el consentimiento informado que se adjunta con esta carta, y se lo devuelva al tutor/a.

Los datos personales que se faciliten para este proyecto de investigación **serán tratados con absoluta confidencialidad** de acuerdo con la Ley de Protección de Datos.

La participación de su hijo/a en este estudio es voluntaria y **puede revocar su consentimiento en cualquier momento**, sin dar explicaciones y sin que ello suponga ningún perjuicio para el niño/a, poniéndose en contacto con la investigadora principal.

Además, **puede consultar en cualquier momento los datos que nos facilita o solicitarnos que rectifiquemos o cancelemos sus datos** o, simplemente, que no los utilicemos para algún fin concreto de esta investigación. La manera de hacerlo es dirigiéndose a la persona Responsable de Seguridad LOPD de la UPV/EHU, Rectorado, Barrio Sarriena s/n, 48940 Leioa-Bizkaia, adjuntando copia de un documento que acredite su identidad.

Si usted colabora en este proyecto, una vez haya finalizado, podrá tener a su disposición la información relativa a los resultados obtenidos en el mismo, respetando la confidencialidad de los participantes. Podrá ejercer este derecho poniéndose en contacto con la investigadora principal.

Su colaboración en el estudio contribuirá al desarrollo de intervenciones y materiales dirigidos a favorecer la adaptación y el bienestar personal y social desde la infancia, así como la prevención temprana de problemas de conducta, tanto desde la escuela como desde la familia.

Agradecemos enormemente su colaboración, y estamos **a su disposición en caso de que desee obtener más información sobre el estudio**, en el teléfono o dirección de correo electrónico que aparecen en la parte superior de la hoja informativa. En caso de dar su consentimiento para que su hijo/a participe en este estudio, haga llegar al tutora/a el consentimiento adjunto a estas páginas informativas firmado.

San Sebastián, a 13 de septiembre de 2016

Natalia Alonso Alberca



DNI. 05206538-M

Ana I. Vergara Iraeta



DNI. 15245786-Y

Consentimiento informado del tutor legal

Participación de los hijos/as.

Conocimiento emocional y su relación con la conducta en la etapa escolar

Investigadora principal: Ana Isabel Vergara Iraeta

Centro: Facultad de Psicología (Universidad del País Vasco)

Nombre y apellidos del niño/a:

Fecha de nacimiento:

Aula:

Tutor:

Yo, D./D.^acon DNI,
en calidad de tutor/a legal manifiesto que he sido informado/a sobre el estudio
“**Conocimiento emocional y su relación con la conducta en la etapa escolar**”
cuyos objetivos son:

1. Analizar si las habilidades del conocimiento emocional protegen frente al desarrollo de problemas de conducta y potencian la conducta positiva.

2. Estudiar si el conocimiento emocional de los niños y de las niñas cuando tienen 7-11 años se relaciona con su conducta.

Manifiesto que he sido informado/a acerca de las tareas que realizará mi hijo/a, y de los datos que se obtendrán de ello. También de que su participación es voluntaria y condicionada a mi consentimiento. Además, se me ha informado de que todos los datos serán tratados de manera confidencial, y de que tengo derecho a revocar mi consentimiento, así como a acceder, rectificar y cancelar dichos datos. Se me ha hecho saber que tengo derecho a conocer los resultados, y se me ha informado de la vía por la que puedo hacer efectivos todos los derechos expuestos.

Además, doy mi consentimiento para que los datos recogidos puedan ser almacenados y utilizados en futuros proyectos que constituyan una continuación del que se presenta: SI ___ / NO ___ .

Tomando ello en consideración, doy mi consentimiento para que mi hijo/a, si él/ella lo desea, participe en el estudio.

Lugar y fecha:, de..... de 201.....

Tutor legal:

.....

Tutor legal:

.....

Anexo

D

**Documento
Resumen del
Estudio para el
Profesorado**

Conocimiento emocional y
su relación con la conducta
en la etapa escolar

Conocimiento emocional y su relación con la conducta en la etapa escolar

Qué	<p>Analizar el desarrollo del conocimiento escolar.</p> <p>Analizar la relación entre el conocimiento escolar y la conducta.</p> <p>Adaptar un instrumento al español.</p>
Quién	<p>El grupo de investigación de Ana I. Vergara de la Facultad de Psicología (UPV/EHU)</p> <p>June Gutiérrez, miembro del grupo de investigación, acudirá al colegio.</p>
Con quién	<p>Participarán niñas y niños de 8 a 11 años.</p>
Cómo	<p>De acuerdo con nuestros objetivos, administraremos unos instrumentos a los niños y a las niñas, a los tutores legales y al profesorado.</p> <p>INDIVIDUALMENTE (sesiones de 25 minutos)</p> <p>PEABODY: Mide la comprensión verbal. Cómo: Test de vocabulario comprendido por imágenes.</p> <p>ACES: Mide conocimiento emocional. Cómo: Test comprendido por imágenes y dos cuestionarios.</p> <p>EN GRUPO (sesiones de 40 minutos)</p> <p>BASC (S-2): Mide la conducta de las niñas y de los niños desde su punto de vista. Cómo: Un cuestionario.</p> <p>PROFESORADO (10 minutos por cada niña o niño)</p> <p>BASC (T-2): Mide la conducta de las niñas y de los niños desde el punto de vista del profesorado. Cómo: Un cuestionario.</p>
Cuándo	<p>A partir de enero de 2017</p>
Necesitamos	<p>Los consentimientos informados de los tutores y de las tutoras de las aulas y de los tutores y de las tutoras legales.</p> <p>Un espacio tranquilo con una mesa y una silla adaptada a las niñas y a los niños, para poder llevar a cabo las sesiones individuales.</p> <p>Una sesión grupal de 45 minutos.</p>

Anexo

E

Ficha de Control de la Administración de los Instrumentos de Medida

Conocimiento emocional y
su relación con la conducta
en la etapa escolar

Anexo

F

Corrección y Cambios para la Versión Española del ACES

Conocimiento emocional y
su relación con la conducta
en la etapa escolar

ACES 1. Expresiones			
Ítem		Respuestas ACES Versión original	Respuestas ACES Versión española
1		Enfadado	Enfadado y sinónimos
2		Contento	Contento y sinónimos
3		Triste	Triste y sinónimos
4		Asustado	Asustado y sinónimos
5		Contento	Contento y sinónimos Orgullosa
6		Triste	Triste y sinónimos

ACES 1. Expresiones			
Ítem		Respuestas ACES Versión original	Respuestas ACES Versión española
7		Asustada	Asustada y sinónimos
8		Enfadado	Enfadado y sinónimos
9		Triste	Triste y sinónimos Desilusionado
10		Contenta	Contenta y sinónimos
11		Enfadada	Enfadada y sinónimos
12		Asustado	Asustado y sinónimos Desilusionado

ACES 1. Expresiones			
Ítem		Respuestas ACES Versión original	Respuestas ACES Versión española
13		Enfadado	Enfadado y sinónimos
14		Triste	Triste y sinónimos Decepcionada
15		Asustado	Asustado y sinónimos
16		Contento	Contento y sinónimos

ACES 2. Conductas			
Ítem	Respuestas ACES Versión original	Respuestas ACES Versión española	
1	A Pedro no le apetece jugar a la pelota en el recreo. En su lugar, se sienta él solo. ¿Cómo se siente Pedro?	Triste	Triste y sinónimos
2	Sara pega a otra niña. Cuando Sara pega a la otra niña, ¿cómo se siente Sara?	Enfadada	Enfadada y sinónimos; Arrepentida; Culpable
3	Mario juega con otros niños en el recreo. Mario coge el balón y el cuerpo se le queda como paralizado. ¿Cómo se siente Mario?	Asustado	Asustado y sinónimos; Agobiado; Nervioso
4	Estás en el recreo, y ves a Jose corriendo para unirse a ti y otros niños en un juego. ¿Cómo se siente Jose?	Contento	Contento y sinónimos; Entusiasmado
5	Cuando la profesora le hace una pregunta a Laura, ella mira hacia abajo. ¿Cómo se siente Laura?	Asustada	Asustado/a y sinónimos; Angustiado/a; Avergonzada; Intranquila; Nerviosa; Preocupada
6	Mateo está siendo simpático con todo el mundo. ¿Cómo se siente Mateo?	Contento	Contento y sinónimos
7	David insulta a otro niño. Cuando insulta al otro, ¿cómo se siente David?	Enfadado	Enfadado y sinónimos; Arrepentido; Culpable
8	Julia habla bajito y sus ojos están como húmedos. ¿Cómo se siente Julia?	Triste	Triste y sinónimos
9	La directora del cole llama a un grupo de niños a su despacho. Pablo va al final del grupo, andando despacio. ¿Cómo se siente Pablo?	Asustado	Asustado y sinónimos; Agobiado; Preocupado

ACES 2. Conductas			
Ítem		Respuestas ACES Versión original	Respuestas ACES Versión española
10	Rosa tiene los brazos cruzados. ¿Cómo se siente?	Enfadada	Enfadada y sinónimos
11	Ves a Susana saltando y silbando por el pasillo. ¿Cómo se siente?	Contenta	Contenta y sinónimos
12	Clara camina despacio y con la cabeza baja. ¿Cómo se siente?	Triste	Triste y sinónimos

ACES 3. Situaciones			
Ítem		Respuestas ACES Versión original	Respuestas ACES Versión española
1	Bego acaba de hacer un dibujo. Le dices que ha quedado bonito. ¿Cómo se siente Bego?	Contenta	Contenta y sinónimos; Orgullosa
2	Ana cuidaba de su gatito, al que quería mucho. Un día, el gatito desapareció y no volvió nunca más. ¿Cómo se siente Ana?	Triste	Triste y sinónimos; Angustiada; Preocupada
3	Lucas va por el pasillo. Un niño mayor pasa justo a su lado y le dice que se quite del medio. ¿Cómo se siente Lucas?	Asustado	Asustado y sinónimos; Amenazado
4	Sandra está construyendo una gran torre con bloques. Otro niño se acerca, la tira y se ríe. ¿Cómo se siente Sandra?	Enfadada	Enfadada y sinónimos

ACES 3. Situaciones			
Ítem		Respuestas ACES Versión original	Respuestas ACES Versión española
5	Claudia hace la cola para coger la comida y otro niño se cuela. ¿Cómo se siente Claudia?	Enfadada	Enfadada y sinónimos
6	Martina está montando en bicicleta. Empieza a bajar una cuesta, y empieza a ir más rápido de lo que quiere. ¿Cómo se siente?	Asustada	Asustada y sinónimos
7	Dani le hace una tarjeta muy bonita a un amigo y cuando se la da, a su amigo le encanta. ¿Cómo se siente Dani?	Contento	Contento y sinónimos; Orgulloso
8	El abuelo de María se ha muerto. ¿Cómo se siente María?	Triste	Triste y sinónimos
9	Tomás está en el parque, y su madre le compra un helado. Le da un lametón y justo después, se le cae sin querer. ¿Cómo se siente Tomás?	Triste	Triste y sinónimos
10	Edu trae su chocolatina favorita a la escuela dentro de su mochila. Otro niño ve la chocolatina, la coge y se la come. ¿Cómo se siente Edu?	Enfadado	Enfadado y sinónimos
11	Telmo está jugando en el bosque con un amigo. El amigo se va y deja a Telmo solo en el bosque. Está oscureciendo. ¿Cómo se siente Telmo?	Asustado	Asustado y sinónimos
12	Tu amiga Carla no te ha visto durante todo el verano. Es el primer día de escuela y te ve en clase. ¿Cómo se siente Carla?	Contenta	Contenta y sinónimos; Ilusionada; Eufórica

Anexo

G

Questionario del ACES

Conocimiento emocional y
su relación con la conducta
en la etapa escolar

ACES

ACES. Assessment of Children's Emotion Skills

A continuación, encontrará el material necesario para aplicar la herramienta ACES (Assessment of Children's Emotion Skills), dirigida a evaluar habilidades emocionales en la etapa de Educación Primaria.

El ACES se compone de **tres subtests**:

ACES 1. Expresiones

- Evalúa la precisión de la atribución emocional.
- Está compuesto por 16 fotografías de expresiones prototípicas de alegría, tristeza, enfado y miedo.
- Tras cada una, se le preguntará cómo cree se siente el niño/a de la foto.

ACES 2. Conductas

- Evalúa la precisión de la atribución emocional.
- Está compuesto por 12 enunciados sobre niños/as en situaciones cotidianas en las que sienten una emoción de alegría, tristeza, enfado o miedo.
- Tras leerle cada frase, se le preguntará cómo cree que se siente el niño/a de la foto.

ACES 3. Situaciones

- Evalúa la precisión de la atribución emocional.
- Está compuesto por 12 enunciados sobre niños/as en situaciones cotidianas en las que sienten una emoción de alegría, tristeza, enfado o miedo.
- Tras leerle cada frase, se le preguntará cómo cree que se siente el niño/a de la foto.

Antes de empezar, asegúrese de que el niño/a se sienta cómodo y en un ambiente tranquilo y seguro.

Al comienzo le dirá:

«Vas a tener que estar muy atenta/o, ¿vale? Aquí no hay respuestas buenas ni malas, así que responde lo que a ti te parezca».

En la primera imagen, comprobaremos que ve bien lo que reproduzcamos.

Recogida de respuestas

- Si la respuesta dada está entre las opciones, redondee la que corresponda.
- En el caso de que no esté entre estas opciones, escriba la palabra en el espacio en blanco. Por ejemplo:

1 ¿Cómo se siente este niño?	Agobiado	C T E A
1 ¿Cómo se siente este niño?		C T E A

C (Contento/a) T (Triste) E (Enfadado/a) A (Asustado/a)

Orientaciones para el feedback

Es importante mantener un **tono neutro y cálido** que anime al niño a seguir con la prueba. Si tras hacerle la pregunta pertinente no responde, no sabe o da una respuesta vaga, **solo insistiremos una vez más** en que el niño/a responda. En la siguiente tabla aparecen algunos ejemplos aclaratorios.

Niño/a	Investigador/a
Respuesta válida	«Vale, vamos a hacer el siguiente».
Si no contesta en 4 segundos:..... Si no contesta (4"), dice «No sé», o da una respuesta vaga:.....	Repita la pregunta. «Vamos a hacer el siguiente».
Si contesta «No sé»..... Si no contesta (4"), dice «No sé», o da una respuesta vaga:	«Vale, y ¿me puedes decir otra palabra sobre cómo se siente?». «Vamos a hacer el siguiente».
Si su respuesta es vaga, o no se refiere a lo que se le pregunta: Si no contesta (4"), dice «No sé», o da una respuesta vaga:.....	«Vale, y ¿me puedes decir otra palabra sobre cómo se siente?». «Vamos a hacer el siguiente».
Si quiere que se le repita la pregunta:	Repítasela solo una vez más.
Si quiere ver otra vez el vídeo:	«No se puede, pero con lo que ya has visto intenta contestarme».

Niño/a	Investigador/a
Si pregunta: «¿He respondido bien?»..... «¿Qué escribes?»	«Acuérdate, no hay respuestas buenas ni malas». «Lo que tú me dices».

Aclaraciones generales

- Visite el aula y establezca un contacto con los niños/as una vez antes de empezar las sesiones individuales para favorecer la **familiarización**.
- Dedique unos minutos al comienzo para establecer una relación cercana con el niño/a.
- Asegúrese de que el niño/a está **concentrado** en la tarea.
- Utilice un **tono neutro** y **NO USE reforzadores como: «¡Bien!», «¡Muy bien!», «¡Genial!», ...**



PSIKOLOGIA
FAKULTATEA
FACULTAD
DE PSICOLOGÍA

Código

ACES. 1

Fecha:...../...../..... Evaluador/a:

Nombre y apellidos del niño/a:

Fecha de nacimiento:/..../.... Sexo: Niño/Niña Duración del examen (min):.....

Tutor/a: Clase:

Al niño/a:

«Ahora vamos a ver las caras de niños y niñas y me vas a decir cómo se sienten, ¿vale?».

	Respuesta abierta	Op. de respuesta
1	¿Cómo se siente este niño?	C T E A
2	¿Y este? ¿Cómo se siente?	C T E A
3	¿Esta niña como se siente?	C T E A
4	¿Y este?	C T E A
5	¿Y este? ¿Cómo se siente?	C T E A
6	¿Y este otro?	C T E A
7	¿Esta niña como se siente?	C T E A
8	¿Y este otro?	C T E A
9	¿Este niño cómo se siente?	C T E A
10	¿Y esta?	C T E A
11	¿Y esta? ¿Cómo se siente?	C T E A

12	¿Este niño como se siente?	C	T	E	A
13	¿Y este otro?	C	T	E	A
14	¿Esta?	C	T	E	A
15	¿Y este niño?	C	T	E	A
16	¿Este niño como se siente?	C	T	E	A

¡Recuerda!

C (*Contento/a*) // **T** (*Triste*) // **E** (*Enfadado/a*) // **A** (*Asustado/a*)

Código

ACES. 2

Fecha:...../...../..... Evaluador/a:

Nombre y apellidos del niño/a:

Fecha de nacimiento:/..../.... Sexo: Niño/Niña Duración del examen (min):.....

Tutor/a: Clase:

Al niño/a:

«Ahora te voy a leer unas frases sobre niños y niñas de tu edad y tú me vas a decir cómo se sienten. Si piensas que no están sintiendo ninguna emoción en particular, me vas a decir “No siente nada”, ¿vale?».

Si dice dos palabras, **«Vale, y ¿cuál de las dos está sintiendo más fuerte?».**

	Respuesta abierta	Op. de respuesta
1	A Pedro no le apetece jugar a la pelota en el recreo. En su lugar, se sienta él solo. ¿Cómo se siente Pedro?	C T E A
2	Sara pega a otra niña. Cuando Sara pega a la otraniña, ¿cómo se siente Sara?	C T E A
3	Mario juega con otros niños en el recreo. Mario coge el balón y el cuerpo se le queda como paralizado. ¿Cómo se siente Mario?	C T E A

4	Estás en el recreo, y ves a Jose corriendo para unirse a tí y otros niños en un juego. ¿Cómo se siente Jose?	C	T	E	A
5	Cuando la profesora le hace una pregunta a Laura, ella mira hacia abajo. ¿Cómo se siente Laura?	C	T	E	A
6	Mateo está siendo simpático con todo el mundo. ¿Cómo se siente Mateo?	C	T	E	A
7	David insulta a otro niño. Cuando insulta al otro, ¿cómo se siente David?	C	T	E	A
8	Julia habla bajito y sus ojos están como húmedos. ¿Cómo se siente Julia?	C	T	E	A
9	La directora del cole llama a un grupo de niños a su despacho. Pablo va al final del grupo, andando despacio. ¿Cómo se siente Pablo?	C	T	E	A
10	Rosa tiene los brazos cruzados. ¿Cómo se siente?	C	T	E	A
11	Ves a Susana saltando y silbando por el pasillo. ¿Cómo se siente?	C	T	E	A
12	Clara camina despacio y con la cabeza baja. ¿Cómo se siente?	C	T	E	A

¡Recuerda!

C (Contento/a) // **T** (Triste) // **E** (Enfadado/a) // **A** (Asustado/a)

Código

ACES. 5

Fecha:...../...../..... Evaluador/a:

Nombre y apellidos del niño/a:

Fecha de nacimiento:/..../.... Sexo: Niño/Niña Duración del examen (min):.....

Tutor/a: Clase:

Si se ha pasado el subtest “Conductas” justo antes, diremos: «**¡Seguimos!**».
Si no, diremos: «**Ahora te voy a leer unas frases sobre niños y niñas de tu edad y tú me vas a decir cómo se sienten. Si piensas que no están sintiendo ninguna emoción en particular, me vas a decir “No siente nada”,**

¿vale?». Si dice dos palabras, «**Vale, y ¿cuál de las dos está sintiendo más fuerte?»**».

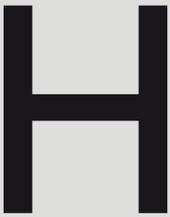
	Respuesta abierta	Op. de respuesta
1	Bego acaba de hacer un dibujo. Le dices que ha quedado «bonito». ¿Cómo se siente Bego?	C T E A
2	Ana cuidaba de su gatito, al que quería mucho. Un día, el gatito desapareció y no volvió nunca más. ¿Cómo se siente Ana?	C T E A
3	Lucas va por el pasillo. Un niño mayor pasa justo a su lado y le dice que se quite del medio. ¿Cómo se siente Lucas?	C T E A

4	Sandra está construyendo una gran torre con bloques. Otro niño se acerca, la tira y se ríe. ¿Cómo se siente Sandra?	C	T	E	A
5	Claudia está haciendo la cola para coger la comida y un niño se cuela. ¿Cómo se siente Claudia?	C	T	E	A
6	Martina está montando en bicicleta. Empieza a bajar una cuesta, y empieza a ir más rápido de lo que quiere. ¿Cómo se siente?	C	T	E	A
7	Dani le hace una tarjeta muy bonita a un amigo y cuando se la da, a su amigo le encanta. ¿Cómo se siente Dani?	C	T	E	A
8	El abuelo de María se ha muerto. ¿Cómo se siente María?	C	T	E	A
9	Tomás está en el parque, y su madre le compra un helado. Le da un lametón y justo después, se le cae sin querer. ¿Cómo se siente Tomás?	C	T	E	A
10	Edu trae su chocolatina favorita a la escuela dentro de su mochila. Otro niño ve la chocolatina, la coge y se la come. ¿Cómo se siente Edu?	C	T	E	A
11	Telmo está jugando en el bosque con un amigo. El amigo se va y deja a Telmo solo en el bosque. Está oscureciendo. ¿Cómo se siente Telmo?	C	T	E	A
12	Tu amiga Carla no te ha visto durante todo el verano. Es el primer día de escuela y te ve en clase. ¿Cómo se siente Carla?	C	T	E	A

¡Recuerda!

C (Contento/a) // **T** (Triste) // **E** (Enfadado/a) // **A** (Asustado/a)

Anexo



Estímulos del ACES

Conocimiento emocional y
su relación con la conducta
en la etapa escolar

ACES

1



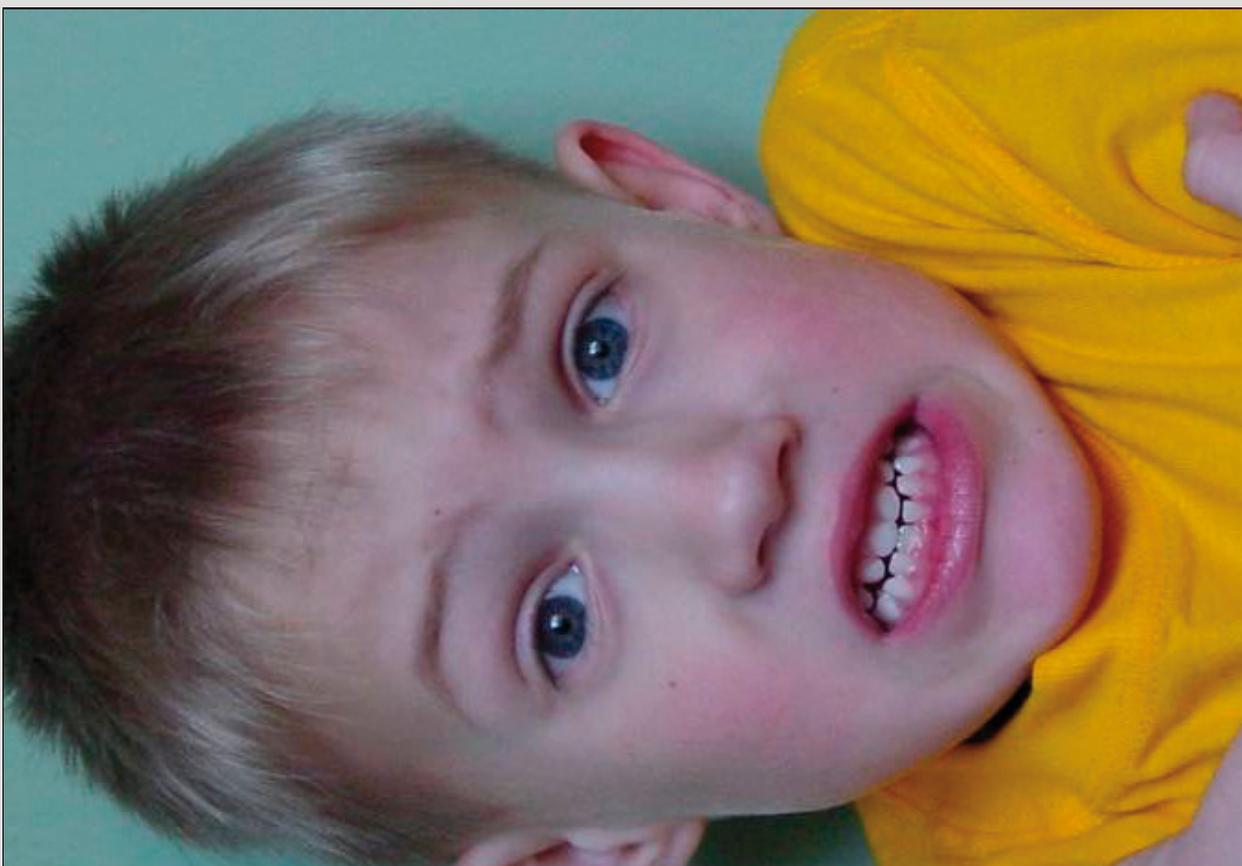
2





3

4





5

6





7

oo





9

10





11

12





13

14



15



16



eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea