



Revista de Psicología
ISSN: 0716-8039
revista.psicologia@facso.cl
Universidad de Chile
Chile

Castillo, Karen; Greco, Carolina
Inteligencia emocional: un estudio exploratorio en escolares argentinos de contextos rurales
Revista de Psicología, vol. 23, núm. 2, 2014, pp. 116-132
Universidad de Chile
Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26435341010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Inteligencia emocional: un estudio exploratorio en escolares argentinos de contextos rurales

Emotional intelligence: An exploratory research in Argentine school children in rural contexts

Karen Castillo^a y Carolina Greco^{a,b}

^aUniversidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina ^bInstituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (Incibusa)
dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Mendoza, Argentina

Resumen

El objetivo fue describir las características de las habilidades cognitivas que componen la inteligencia emocional en relación a una emoción positiva (alegría), en una muestra de 30 niños de 4° a 6° grado de una escuela de gestión pública de ámbito rural, mediante una entrevista semiestructurada creada ad hoc. Se observó que los escolares pudieron identificar la emoción en el área intrapersonal (percepción) aunque con dificultades en el dominio de identificación cognitiva; consideraron la redireccionalización y priorización del pensamiento en los estados positivos (facilitación); identificaron las causas del estado emocional (comprensión), asociándolas a aspectos de interacción social familiar; y mostraron un uso de estrategias activas y sociales para la situación mencionada (regulación). Se intenta un análisis de estas características en función del contexto rural estudiado. Se contribuye con datos empíricos al conocimiento de la inteligencia emocional y las emociones positivas en niños, considerando que su estudio podría aportar información útil para la creación de programas de intervención y estimulación tendientes a lograr mayores niveles de bienestar psicológico y social en la infancia.

Palabras clave: inteligencia emocional, infancia intermedia, emociones positivas, alegría.

Abstract

The aim of the present research was to describe the characteristics of the cognitive skills in emotional intelligent in regard to a positive emotion (happiness), in a sample of 30 children from 4° to 6° grades, through a semistructured interview created ad hoc. It was observed that children could identify the emotion in the own person (perception) although with difficulties in the area of cognitive identification; they considered the redirection and prioritization of the thoughts in the positive states (facilitation); they could identify the causes of the emotional state (understanding) associating them with familiar interaction; and they showed increased use of active and social strategies for the situation (management). An analysis of these characteristics is tried according to the studied rural context. This research tended to contribute with empirical information to the knowledge of emotional intelligence and positive emotions in children. That might be useful in the creation of mental health promotion programs for the encouragement of positive and healthy development during childhood.

Keywords: emotional intelligence, intermediate childhood, positive emotions, happiness.

Contacto: K. Castillo. Vicente Morales 269. Lavalle, Argentina. C.P. 5533. karen.castillo@live.com.ar.

Cómo citar este artículo:

Castillo, K. y Greco, C. (2014). Inteligencia emocional: un estudio exploratorio en escolares argentinos de contextos rurales. *Revista de Psicología*, 23(2), 116-132. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2014.36152>

Introducción

En la década de los noventa, se comenzó a observar que existía un grupo de habilidades y características sociales y emocionales que podrían explicar por qué no siempre el éxito que una persona puede alcanzar en su vida se corresponde con un coeficiente intelectual elevado (Bermúdez, Álvarez y Sánchez, 2003). Esta nueva mirada, junto al creciente desarrollo de las neurociencias y las nuevas tecnologías de imagen cerebral, dieron lugar a un auge en el estudio de las emociones y sus relaciones con el pensamiento.

Dentro de este contexto, surgió el concepto de Inteligencia Emocional (IE). Si bien Daniel Goleman popularizó la temática en el mundo no especializado, unos de los primeros investigadores en mencionarla y trabajar desde un marco científico fueron Mayer y Salovey en 1990 (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). Estos autores postularon un modelo de IE que la considera un conjunto de habilidades cognitivas para el uso adaptativo de las emociones, divididas en cuatro dominios de aptitudes. Así, la IE es definida como:

la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p. 30).

Este enfoque ha sido denominado Modelo de Habilidades Cognitivas y su énfasis está puesto en el procesamiento de las emociones y el conocimiento y utilidad de la información relacionada con ellas.

De esta forma, la percepción emocional se entiende aquí como la habilidad para identificar y reconocer tanto las propias emociones como las de los demás, focalizando la atención y decodificando con precisión las señales, estados, sensaciones fisiológicas y cognitivas que estas conllevan y la experimentación de las emociones en los otros (Fernández-

Berrocal y Extremera, 2005). Aparecen así, manifestaciones cenestésicas, pensamientos y estados iniciales de tendencias de acción que funcionarían como claves al momento de identificar el inicio y el curso del proceso de la emoción. Para algunos autores, la respuesta fisiológica y su evaluación-valoración como expresiones de una determinada emoción son las condiciones necesarias y suficientes para considerar la presencia de un proceso emocional (Palmero y Mestre, 2004). En la infancia, entre los 3 y los 5 años, los niños ya han aprendido a identificar los estados emocionales propios y los de los demás, y a diferenciar entre estados, siendo capaces de distinguir y responder a diferentes expresiones emocionales faciales y sensaciones y manifestaciones corporales. A medida que crecen, aumentarán la precisión y extensión en la identificación (Mayer y Salovey, 1997).

La facilitación emocional incluye la capacidad de la emoción de asistir al pensamiento. En este sentido, asistir se entiende como una forma de aprovechar la información emocional para facilitar otros procesos cognitivos, creando condiciones mentales favorables para el desarrollo de distintas tareas y la resolución de problemas (Mayer, Salovey y Caruso, 2004). Implica la conciencia de cómo las emociones actúan sobre el razonamiento y el procesamiento de información, otorgando la posibilidad de redirigir y priorizar el pensamiento para dirigir la atención hacia estímulos importantes y poder anticipar cómo será el estado emocional en una situación futura, a fin de comprenderla, decidir sobre planes de acción o lograr solucionar un problema.

Por su parte, la comprensión emocional implica el conocimiento del sistema emocional en su conjunto: cómo se procesa cognitivamente la emoción, cuál es su significado, cuál es su denominación y cómo puede ser su curso o evolución (Mestre, Palmero y Guil, 2004). Abarca, además, una actividad anticipatoria y otra retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las posibles consecuencias de las acciones. En relación a esto, se conoce que hacia los 6 años, y en adelante, los niños ya toman en consideración los datos pasados disponibles referidos a las situa-

ciones para comprender y predecir emociones y no solo los presentes. De la misma forma, a esa edad han adquirido las normas que regulan el despliegue emocional socialmente, por lo que reconocen que las emociones pueden variar en diversos contextos, aunque el desencadenante sea el mismo (Pons y Harris, 2005). Por último, si bien no se puede considerar la existencia de una personalidad como tal en la infancia, sí se sabe que existen ciertos rasgos característicos en la forma en que piensan y actúan los niños que se mantienen con cierta estabilidad en esta época, por lo tanto, no solo cada niño comprenderá las emociones según estas particularidades, sino que también, a partir de los 10 años, será consciente de que cada persona puede interpretar los eventos y reaccionar ante ellos de una forma peculiar y propia (Figueroa y Guevara, 2010; Pons y Harris, 2005).

Por último, la regulación emocional incluye la habilidad de estar abierto a las emociones positivas y negativas, monitorear y dirigir las emociones propias y ajenas para promover su comprensión, su expresión adaptativa y el desarrollo personal (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Supone un manejo de las emociones para mejorar un estado emocional negativo, generando un mayor bienestar; como así también procesos de afrontamiento de emociones positivas, con el fin de generar y sostener emociones que permitan desarrollar una actividad y comunicarse con otros (Ato, González y Carranza, 2004; Rendón, 2008). Se puede considerar que existen dos estrategias de afrontamiento que permiten la regulación emocional: aquellas centradas en el problema y las centradas en la emoción propiamente (Lazarus, 2001). Las primeras suponen que la persona realice una serie de acciones para modificar la situación problemática en la que se encuentra con el medio y restablezca el equilibrio. Las segundas implican una tendencia para regular la emoción generada por determinado evento sin intentar una modificación de la situación. Diversos estudios han mostrado que, desde los 8 años y al llegar a los 13, los niños utilizan predominantemente como estrategias de autorregulación la distracción conductual, la conducta de afrontamiento activo centrada en la resolución

de los problemas, la evaluación cognitiva positiva, la búsqueda y aceptación de ayuda instrumental y, en menor medida, la expresión abierta de las emociones (Cuervo e Izzedin, 2007; Dávila y Guarino, 2001; Morales y Trianes, 2010; Reyes y Mora, 2007). Es a partir de la niñez temprana e intermedia que los niños adquieren y utilizan las reglas sociales para la expresión apropiada de la emoción, aprendiendo a exhibir sus emociones o a ocultarlas según lo que sea socialmente aceptable (Renata-Franco y Sánchez-Aragón, 2010). Así, los niños más pequeños utilizan mayormente estrategias centradas en el problema y a medida que aumentan en edad logran incluir con mayor frecuencia estrategias centradas en la expresión de las emociones (Morales, Trianes y Miranda, 2012).

Pese a los avances de la investigación en IE, los conocimientos precisos acerca de esta en las poblaciones infantiles son escasos. Del mismo modo, en Latinoamérica son pocos los estudios en torno a los procesos psicoafectivos en zonas rurales, ya que los investigadores en educación suelen centrar su foco de interés en los conflictos y problemáticas de las ciudades, relegando así el estudio en contextos rurales (Howley, 1997). A lo anterior se suma la ausencia de instrumentos validados para medir las habilidades de la IE mencionadas en niños.

Pese a ello, existe interés creciente de parte de la comunidad científica por ahondar en el conocimiento en escolares, teniendo en cuenta que la IE implicaría habilidades que conllevan a mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional (Ferragut y Fierro, 2012), establecimiento de relaciones sociales saludables, menos comportamientos disruptivos de carácter impulsivos o ansiosos y mejores rendimientos académicos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Limonero, Fernández-Castro, Tomás-Sábado y Aradilla, 2009; Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011).

Al considerar la IE como un conjunto de habilidades cognitivas para el procesamiento de información emocional, es de suponer que la destreza en dicha habilidad se vea modificada

por la edad, pues el crecimiento implica el desarrollo de estructuras neurológicas, el aumento de las capacidades lingüísticas, la ampliación de la acción de las funciones ejecutivas y mayores experiencias educativas formales y no formales (Clemente y Adrián, 2004; Palomera, 2009).

Así, esta investigación busca describir las características de las habilidades cognitivas implicadas en la IE de un grupo de niños y niñas que viven en zonas rurales y, con ello, contribuir a comenzar a sentar las bases para el diseño de futuros programas de intervención para el desarrollo de la IE basados en las características y necesidades del contexto rural, que respondan a las necesidades y características de los niños y niñas en dicho contexto.

De modo general, se denominan contextos rurales a aquellos sectores de la población que se extienden en la región y se dedican a la producción de los artículos primarios que surgen del trabajo en la tierra (Atchoarena y Gasperini, 2004; García, Valenzuela y Miranda, 2012).

La pobreza de las zonas rurales y la forma de vida propician que en la infancia los niños y niñas deban participar en la producción familiar doméstica, como por ejemplo, la siembra, la recolección de la cosecha, la alimentación a los animales, el cuidado a los hermanos menores, entre otras actividades. Al respecto es necesario diferenciar conceptualmente la incorporación de los niños y niñas a las actividades productivas del grupo familiar, del trabajo infantil. Mientras que el primero implica una transmisión de saberes y construcciones ligadas a la vida campesina familiar, el trabajo infantil conlleva la venta de la fuerza de trabajo, una dominación de poder y de riesgo que nada tiene que ver con el aprendizaje de un oficio o actividades (Padawer y Enriz, 2009).

Así, la escolaridad obligatoria se integra a la vida cotidiana de los niños y niñas con las tareas de producción doméstica. Tales actividades en los niños propician el desarrollo de una gran capacidad de observación, conocimiento de la naturaleza y cambios climáticos,

dominio de la motricidad, independencia, responsabilidad y actitud solidaria. Sin embargo, esta forma de vida ligada a la pobreza y el hecho que los establecimientos escolares estén ubicados a grandes distancias, no siempre de fácil acceso, favorece el ausentismo escolar que, sumado a la baja escolaridad y probable analfabetismo de los padres, generan pobreza en el vocabulario y bajo desarrollo de la lectoescritura. A su vez, también existen pocas experiencias de socialización por fuera de los núcleos familiares, ya que las familias se encuentran aisladas y se caracterizan por ser más bien cerradas y poco predisuestas a las influencias externas (Padawer y Enriz, 2009), pero con lazos más estrechos y afectivos al interior del grupo.

En el marco de este estudio exploratorio, sumado al escaso cúmulo de investigación y teorización sobre la temática en zonas rurales, es difícil aventurar una hipótesis. Sin embargo, en base a la observación empírica propia de la inmersión del trabajo de campo y a la pobreza de vocabulario detallado por los docentes, se presume que los niños y niñas podrían tener dificultades a la hora de poner en juego la habilidad para expresar sus emociones adecuadamente (identificación cognitiva de la emoción). Asimismo, podría resultar en base a lo mencionado que los vínculos afectivos familiares jueguen un papel significativo en el inicio y mantenimiento de los procesos emocionales positivos (Greco e Ison, en prensa; Padawer y Enriz, 2009).

Se eligió trabajar con las emociones positivas, ya que estas son un factor protector en situaciones de adversidad, optimizan la salud y el bienestar, y construyen recursos personales (Fredrickson y Joiner, 2002; Greco, 2010; Oros, 2009). Las experiencias diarias de emociones positivas se acumulan con el transcurso del tiempo para construir una variedad de importantes recursos personales ampliando los repertorios de pensamiento y de acción, lo cual favorece la construcción de estrategias (cognitivas, físicas, psicológicas y sociales) para afrontar situaciones difíciles o problemáticas. Este fortalecimiento de recursos permite una transformación de la persona, la cual se torna más creativa, amplía sus conocimientos

tanto de sí misma como de las situaciones, se vuelve más resistente a las dificultades y socialmente más competente, en una espiral ascendente que lleva a experimentar nuevas emociones positivas (Fredrickson y Joiner, 2002; Tugade, Fredrickson y Feldman, 2004).

La alegría generalmente es usada de manera intercambiable con el término felicidad (Lazarus, 1991). Esta no necesariamente representa un único estado afectivo, sino más bien una familia de estados interrelacionados. Comparte el espacio conceptual con otras denominaciones de emociones positivas como la diversión, la exaltación y la felicidad. La alegría surge en contextos valorados como familiares y seguros. Asimismo, en algunas oportunidades, es resultante del progreso razonable hacia la realización de un objetivo (Lazarus, 2001) o un hecho deseable. Se caracteriza por la excitación fisiológica y se manifiesta en el reír o sonreír (Frank y Ekman, 1996).

En la infancia, experimentar alegría impulsa a los niños a jugar, y a su vez, el juego promueve habilidades físicas, socioemocionales e intelectuales, y la exploración incrementa el conocimiento y la complejidad psicológica (Fredrickson y Joiner, 2002). Esta, junto a otras emociones positivas, conduce a establecer y mantener las relaciones cercanas (Waugh y Fredrickson, 2006). En esta línea, una investigación realizada en Argentina cuya propuesta fue indagar a qué atribuyen la felicidad los niños en contextos de vulnerabilidad social (Greco e Ison, en prensa), observó que los niños destacan el importante rol que adquieren los vínculos familiares, especialmente los sentimientos de protección, cuidado y amor por parte de los adultos significativos, así como también los vínculos de amistad que establecen los niños con sus iguales como fuente de su felicidad.

Bajo este marco conceptual, el objetivo del trabajo fue describir las características de las habilidades cognitivas que componen la IE (percepción de la emoción, claves de identificación, facilitación emocional al pensamiento, comprensión y regulación de la emoción) en relación a un estado emocional positivo, en

niños de 4°, 5° y 6° grado de escuelas rurales de gestión pública de la provincia de Mendoza.

Método

Muestra

Se trabajó con una muestra no probabilística, de tipo intencional (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), conformada por un total de 30 escolares (37% varones y 63% mujeres), entre 9 y 13 años de edad ($M = 10.6$; $DE = 1.05$) que cursaban 4°, 5° y 6° año de la educación primaria en una escuela de gestión pública, en el ámbito rural de la provincia de Mendoza.

La escuela fue identificada y seleccionada desde la base de datos de la Dirección General de Escuelas (DGE) de la provincia de Mendoza, la cual clasifica las instituciones educativas según zona geográfica en tres categorías: urbana, urbano-marginal y rural. Si bien hay otros establecimientos de gestión pública en ámbitos rurales, dicha escuela fue elegida por la viabilidad y acceso para llegar y por la voluntad de los directivos de la misma para ser parte de este proyecto, aspectos no considerados en otras escuelas rurales de gestión pública. Se encontraba a 44 km de la ciudad capital de Mendoza, en una zona donde la principal actividad económica es la producción agropecuaria. La mayoría de los niños provenía de áreas cercanas a la institución y convivía con su grupo familiar nuclear.

Se seleccionaron niños desde los 9 años, dado que se considera que a partir de esa edad ya se ha adquirido una mayor destreza en el reconocimiento y expresión de las emociones, así como mayor capacidad metacognitiva para razonar y dialogar acerca de los procesos emocionales (Papalia, Olds y Feldman, 2009).

Instrumento

El instrumento utilizado consistió en una entrevista semiestructurada, creada ad hoc, que examinó cada habilidad en sus aspectos fundamentales. Las preguntas estuvieron basadas en los instrumentos existentes y validados para la población adulta, como el *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*

(MSCEIT, por sus siglas en inglés), y en aquellos utilizados a modo exploratorio para niños y adolescentes, como el *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test - Youth Version* (MSCEIT-YV) y el *Children's Emotional Intelligence Assessment* (CEIA) (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003; Pellitteri, 2009). Asimismo, se tuvieron en cuenta las referencias teóricas existentes acerca de la temática. La entrevista estuvo compuesta por siete temas e indagó acerca de los aspectos intrapersonales de la IE, posicionando a los niños en situaciones personales en las cuales hayan experimentado alegría (véase Apéndice).

Las preguntas del cuestionario fueron revisadas por dos jueces expertos en evaluación socioemocional infantil. Se consideraron tres aspectos en tal evaluación: claridad lingüística, comprensión de los enunciados y pertinencia temática. Para tal fin se utilizó una grilla de respuesta tipo Likert con valores del 1 al 3, donde el valor 1 es *inadecuado*, 2 *medianamente adecuado* y 3 *adecuado*. Se utilizó el índice de κ de Cohen para evaluar el acuerdo entre jueces (Cohen, 1960), juzgando como aceptables valores de κ mayores o iguales a .7. Así, en cuanto a la claridad lingüística se encontró un $\kappa = .33$, respecto a la comprensión de los enunciados se observó un $\kappa = .40$ y en relación a la pertinencia temática $\kappa = .44$. Estos resultados indican que existe un bajo nivel de acuerdo entre los jueces respecto a la calidad del instrumento.

Debido a estos resultados, se llevó a cabo una experiencia piloto, en la cual se seleccionaron 12 niños (dos varones y dos niñas por grado, de 4°, 5° y 6°) a quienes se les aplicó, en el marco de entrevistas individuales, la entrevista semiestructurada creada ad hoc. Este grupo de escolares no fue tomado en consideración para la aplicación del instrumento definitivo. Se exploró la comprensión de los enunciados y la extensión de la entrevista. Para tal proceso se tuvieron en cuenta los comentarios y observaciones que hacían los niños y niñas en el transcurso de la toma de datos. Al respecto, ningún niño hizo alusión a la extensión de la entrevista, ni al cansancio que podría darse en el marco de la misma, como tampoco a la

necesidad de abandonar la situación de entrevista.

En cuanto a la comprensión de la consigna, se observaron dificultades por parte de cuatro escolares (dos de 4° grado y dos de 5°) en el ítem 6, facilitación emocional. La consigna del tópico consistía en: “Si hubieras tenido que realizar alguna actividad así de feliz ¿cómo crees que te hubiera ido?”. Al respecto los niños expresaban: “¿cómo seño, qué actividad?”, “¿algo en la casa seño?”, “¿cuando estoy con mi mami?”. Así la dificultad estaba dada por la inespecificidad de la activada solicitada, en este sentido la misma consigna fue modificada por: “Si en ese momento, así de feliz, hubieras tenido que ir a rendir una prueba muy difícil, ¿cómo crees que te hubiera ido?”, de tal manera que hiciera alusión a una actividad concreta en el contexto escolar, ya que es una situación conocida y vivida por todos los niños y niñas.

Procedimiento

Luego de explicar los objetivos y procedimientos del estudio a directivos y docentes de la institución y de obtener los consentimientos informados de los padres de los niños, se aplicó el mencionado instrumento. Este fue administrado individualmente en el marco de encuentros personales. A cada niño se le explicó la confidencialidad de los datos y los objetivos y encuadre del trabajo, para obtener su libre consentimiento.

Se estableció con el niño un clima cálido de trabajo, propiciando un vínculo de confianza. Para tal fin, la investigadora se presentaba al niño y entablaba inicialmente una conversación de índole personal, indagando sobre temas de interés en esta etapa evolutiva (las relaciones con amigos, compañeros, hermanos, docentes, etc.). Luego, se le expresaba lo siguiente: “Este es un trabajo que estamos haciendo para la Universidad, y servirá para ayudar a los niños/as, por eso es muy importante que prestes atención a lo que hagamos y que seas muy sincero al responder, todo lo que vos digas es igual de importante: aquellas cosas que sabes y también las que no sabes o no te salen”. Posteriormente, se le explicaba

que este trabajo no llevaba puntuación (académica) y luego se le preguntaba si tenía ganas o no de participar. También se le aclaraba que si en algún momento decidía que no quería participar, podía hacerlo.

Análisis de datos

Las respuestas verbales de los niños a la entrevista fueron textualmente transcritas y clasificadas a través de la técnica de análisis de contenido cuantitativo apropiada para el estudio de material narrativo, permitiendo la codificación y categorización de los datos en base a categorías emergentes. Se utilizó el conteo de frecuencias tomando en consideración los términos usados por cada niño, de manera que no se realizó la agrupación por palabras idénticas sino en base a grupos de palabras con significados y connotaciones similares. Algunas categorías se dividieron en subcategorías para mayor precisión. Para el uso de estadística descriptiva (conteo de frecuencias y porcentajes) se utilizó el software SPSS versión 19.

Se realizó una primera categorización que fue revisada por un segundo evaluador, a fin de aumentar la fiabilidad mediante el consenso de ambos jueces. En cuanto a las categorías emergentes, en la variable atribución de la alegría en la propia persona se obtuvo un $\kappa = .60$. Del mismo modo, para las categorías emergentes en la variable claves de identificación cognitiva de alegría en la propia persona, el índice de acuerdo entre los jueces fue de .39. Con respecto a las categorías emergentes en la variable clave de identificación corporal en la propia persona, el acuerdo interjueces fue de .71. Un $\kappa = .64$ se obtuvo para las categorías emergentes en la variable claves de identificación conductual. Finalmente, para las categorías emergentes en la variable estrategias de autorregulación de la emoción alegría, se obtuvo un $\kappa = .87$. Estos resultados indicarían que, a lo largo de las diversas dimensiones exploradas, existe acuerdo relativo entre los jueces codificadores.

La codificación siguió la forma emergente. Aquellas verbalizaciones que no pudieron ser

codificadas debido a su contenido ambiguo o confuso, fueron descartadas. Posteriormente, se realizó el conteo de frecuencias para cada categoría y subcategoría y se procedió al análisis de los resultados.

Resultados

Se presentan a continuación los resultados obtenidos para cada uno de los aspectos evaluados.

Respecto a la indagación de las situaciones generadoras de alegría en los niños entrevistados, la categoría de percepción de gozo en la interacción social, obtuvo el mayor porcentaje (51%), con expresiones tales como: “fui muy feliz el otro día jugando a la pelota con mi hermano y mi amigo”, “en mi cumpleaños de 9 estaba muy feliz, porque vino mucha gente que quería”.

En segundo lugar, el nacimiento de un hermano o familiar cercano fue elegido como fuente de alegría en los niños/as (véase tabla 1).

Cabe aclarar que en este punto se buscó trabajar sobre un recuerdo específico de los niños que representara mejor la vivencia de una emoción positiva en su experiencia personal, por lo cual en este aspecto se consideró una sola respuesta por cada niño, lo cual no fue así en las preguntas posteriores.

En la pregunta correspondiente a la evaluación de la variable identificación cognitiva de la emoción alegría, un alto porcentaje de los niños refirió no saber o no recordar nada. La categoría de planes y deseos fue la segunda en obtener un mayor porcentaje (véase tabla 2). Por ejemplo, una niña refiere: “en mi cumpleaños pensaba que sería lindo que todos los años sean así y que mi familia esté siempre unida”; otro niño menciona: “cuando me regalaron la compu pensaba en cuánto iba a jugar, con quién, a qué juegos, dónde iba a estar”; una niña relata: “pensaba en que mis amigos no se vayan nunca y decirles que se queden un poco más para seguir jugando”.

Tabla 1

Categorías emergentes: atribución de alegría en la propia persona

Categoría	Descripción	Porcentaje
Percepción de gozo en la interacción social	Atribución del estado de alegría a las relaciones sociales establecidas en diferentes situaciones, tanto con adultos significativos como con pares. Incluye hablar, jugar, estar junto con otros, pasar un momento agradable con otros, reírse.	51.06%
Nacimiento de un familiar	Atribución del estado de alegría a nacimientos producidos en el núcleo familiar cercano.	19.14%
Novedad	Atribución del estado de alegría a la sorpresa provocada por un evento o por ser la primera vivencia de una situación determinada.	17.02%
Obtención de regalos	Atribución del estado de alegría al recibimiento de regalos o bienes materiales.	6.38%
Cumplimiento de logros y deseos	Atribución del estado de alegría al alcance de una meta o deseo positivo propuesto.	6.38%

Tabla 2

Categorías emergentes: claves de identificación cognitiva de la alegría en la propia persona

Categoría	Descripción	Porcentaje
Nada – No sé No me acuerdo	No se logra la verbalización de ninguna clave de identificación cognitiva.	43.24%
Planes y deseos	Remisión de las claves a la intención de realizar diversas conductas, el deseo de que la situación perdure con sus características y lograr objetivos a futuro.	32.43%
Descripción de la situación	Remisión de las claves a aspectos y detalles de la situación generadora de alegría.	10.81%
Percepción subjetiva de gozo	Remisión de las claves a la experimentación de estados y emociones positivos durante la situación.	8.11%
Personas significativas	Remisión de las claves al pensamiento sobre seres queridos, especialmente del núcleo familiar (padres) durante la situación.	5.40%

Cabe aclarar que, tanto en este aspecto como en los siguientes, los niños podían mencionar más de una respuesta por cada pregunta y todas ellas fueron tenidas en cuenta, por lo cual el 100% corresponde al total de las respuestas emitidas.

La identificación corporal de la alegría se refiere a cómo los niños identifican la emoción a partir de registros cenestésicos. Como se observa en la tabla 3, una mayoría relativa de los niños hizo referencia a recordar manifestaciones cenestésicas

específicas, sobre todo en el área del pecho y el corazón, con aumento del ritmo cardíaco, por ejemplo. Algunos niños mencionaron: “estaba alegre y sentía cosquillas en el estómago”, una niña refiere: “el pecho se me agrandaba”, “me tiritaban las manos”. Otra categoría de alta frecuencia fue la de mención de emociones, compuesta por aquellas respuestas en las que el niño mencionaba inicialmente solo el nombre de la emoción y luego su narrativa derivaba en una descripción corporal precisa, por ejemplo, muchos niños decían sentir “felicidad en el cuerpo”.

Tabla 3

Categorías emergentes: claves de identificación corporal de la alegría en la propia persona

Categoría	Descripción	Porcentaje
Manifestaciones cenestésicas		
Pecho/Corazón	Remisión de las claves a percepciones cenestésicas como: aceleración del ritmo cardíaco, latidos, hinchazón, cosquillas.	13.64%
Panza/Estómago	Remisión de las claves a percepciones cenestésicas como cosquillas en la panza y zona abdominal.	9.09%
Brazos/Manos	Remisión de las claves a percepciones cenestésicas y motrices tales como tiritones y cosquillas.	4.54%
Todo el cuerpo	Remisión de las claves a percepciones cenestésicas no definidas: escalofríos, estados diferentes.	2.27%
Mención de emociones	Remisión de las claves a la propia experimentación de una emoción positiva.	25.00%
Actividades motoras	Remisión de las claves a la realización de actividades físicas. Incluye el saltar, correr, jugar y la intención de realizar acciones.	18.18%
Referencias faciales	Remisión de las claves a la identificación de cambios faciales. Incluyen referencias a los cambios en la propia cara y a expresiones específicas de risas.	11.36%
Nada – No sé No me acuerdo	No se logra la verbalización de ninguna clave de identificación corporal.	9.09%
Percepción subjetiva de bienestar	Remisión de las claves a la percepción propia de bienestar sin mencionar una emoción o clave específica. Incluye referencias a sentirse bien, sentirse distinto.	6.82%

En la indagación acerca de las claves de identificación conductual que los niños recordaban en situaciones de alegría, una mayoría relativa de las menciones se refirió a manifestaciones de cariño y cuidado. Por ejemplo, una niña de 10 años refirió: “cuando vi a mi hermanito, tenía ganas de alzarlo, tenerlo, darle besos”.

En segundo lugar, se destacan actividades lúdicas con pares (véase tabla 4). Una verbalización ejemplificadora de un niño es: “quería festejar con mis amigos, jugar con mucho con ellos”.

Con respecto a la variable facilitación de la emoción de alegría, los/as niños/as recono-

cieron a la alegría como una emoción facilitadora de procesos cognitivos y conductuales, asociando el estado positivo con el logro de una tarea. Así, los escolares refirieron, en su mayoría, que experimentar alegría les permitiría llegar a mejores resultados en la ejecución de una tarea, dado que tendrían entusiasmo, harían las cosas bien y alcanzarían mayor concentración y memoria. Algunas verbalizaciones de dos niños a modo de ejemplo son: “cuando estoy feliz me aprendo todo y después me acuerdo de todo bien”, “me iría bien, porque si uno está contento, sabe que las cosas le van a salir bien”.

Tabla 4

Categorías emergentes: claves de identificación conductual de la alegría en la propia persona

Categoría	Descripción	Porcentaje
Manifestaciones de cariño y cuidado	Remisión de las claves a la realización de acciones que expresen afecto y cuidado hacia otro significativo: abrazar, besar, cuidar.	35.85%
Juego con pares	Remisión de las claves a la realización de actividades lúdicas con pares.	28.30%
Actividades solitarias	Remisión de las claves a la realización de actividades solitarias que no implican la interacción con otros: cantar, bailar, tocar un instrumento.	13.21%
Interacción con adultos significativos	Remisión de las claves a la búsqueda de interacción con personas adultas significativas: familia en general, padres, hermanos mayores.	13.21%
Repetición y/o mantenimiento de la conducta	Remisión de las claves a la intención de continuar o repetir la situación o acción causante de la emoción positiva. Ejemplo: “volver a comprarle otra cosa”, “seguir festejando”.	5.66%
Nada – No sé – No me acuerdo	No se logra la verbalización de ninguna clave.	3.77%

Como se puede apreciar en la tabla 5, ante la pregunta acerca de cómo hacen para volver a sentir bienestar luego de una emoción negativa, es decir, cómo reactivar una emoción positiva, las respuestas dadas por los niños fueron, en su mayoría, acerca de estrategias centradas en la emoción (por ejemplo, algunas niñas refirieron: “juntarme con una compañera para sentirme bien”, “pedir aliento a mi familia”, “hablar con mi hermana para que me tranquilice y me ponga mejor”). Las estrategias centradas en el problema se encontraron solamente en la categoría de reparación (por ejemplo, los niños mencionaron: “arreglar lo que está mal, lo que me puso triste”, “tratar de resolver lo que pasó”). La estrategia más mencionada fue la de interacción social, con predominio de las subcategorías de juego (por ejemplo: “jugar con mi hermana”, “ir a jugar a la cancha con mis amigos”) y búsqueda de apoyo social (“hablar con mi mamá”, “pedir aliento a mi familia”, “visitar a mi primo que me hace sentir bien”).

Discusión y conclusiones

A continuación se discuten los resultados de la descripción de las características de las habilidades cognitivas que componen la IE, en rela-

ción a un estado emocional positivo, en un grupo de niños de 4°, 5° y 6° grado de una escuela de gestión pública en el ámbito rural de la provincia de Mendoza, para cada uno de los aspectos considerados en el estudio.

En relación a la identificación de la emoción, todos los niños entrevistados lograron recordar e identificar una situación en la que hubieran experimentado alegría. En la indagación sobre estas situaciones, un alto porcentaje de respuestas se refirió a las categorías de percepción de gozo en la interacción social y nacimiento de un familiar. Estos datos mostrarían que la familia y el grupo de pares son un aspecto importante como generadores de alegría y fuentes de satisfacción en los niños entrevistados, en esta etapa de su infancia intermedia. Estos hallazgos coinciden con los encontrados en investigaciones en el contexto argentino que destacan que los vínculos de amistad, las relaciones positivas entre pares y las relaciones fraternas y con los adultos familiares significativos son fuente de alegría en niños de estas edades y en los contextos rurales (Greco, 2010; Greco e Ison, en prensa; Oros, 2009).

Tabla 5

Categorías emergentes: estrategias de autorregulación de la emoción de alegría (reexperimentación)

Categoría	Descripción	Porcentaje
Interacción social		
Juegos	Referencias a la realización de actividades lúdicas con pares, adultos mayores o mascotas.	32.43%
Búsqueda de apoyo social	Referencias a la búsqueda de interacción, aliento y respaldo en otros significativos (parientes, pares).	27.02%
Actividades extra-escolares	Referencias a la realización de actividades que se llevan a cabo regularmente fuera del horario escolar: deportes, danzas, catequesis.	2.70%
Actividades solitarias	Se menciona como estrategia el uso de actividades que no implican la interacción con otros y se realizan en forma solitaria: escribir, jugar solo, comprar, hacer tareas escolares.	17.57%
Distracción	Se menciona como estrategia la búsqueda de estímulos distractores de una situación negativa o el intento de olvidarla a fin de conseguir nuevamente el estado de alegría.	10.81%
Espiritualidad	Se menciona como estrategia la búsqueda de apoyo en la espiritualidad o religión.	4.05%
Reparación	Se menciona como estrategia los intentos de resarcimiento de una situación negativa a fin de conseguir nuevamente el estado de alegría. Abarca los actos de perdón y las intenciones de resolución de los conflictos.	2.70%
Nada – No sé – No me acuerdo	No se logra la verbalización de ninguna estrategia de autorregulación de la emoción de alegría.	2.70%

Adicionalmente, se observó que el dominio de la identificación cognitiva resultaría ser el menos desarrollado, ya que los mayores porcentajes de respuesta están ubicados en las categorías referidas a no saber o no recordar nada. No se cuenta con estudios suficientes que permitan todavía analizar con precisión estos datos, sin embargo podría considerarse que el recuerdo acerca de las propias cogniciones experimentadas bajo un determinado estado emocional puede resultar una operación compleja aun para los adultos, por lo que no sería extraño que fuera de dificultad en los niños. Esto podría deberse, sobre todo, a la falta de entrenamiento en tareas cognitivas como esta y, aún más en el contexto rural de los escolares evaluados donde las dificultades de alfabetización de los padres y el escaso acceso a fuentes tecnológicas y de comunicación no propiciarían un entorno de estimulación para estas funcio-

nes cognitivas complejas. Pese a ello, entre los niños que lograron recordar alguna cognición en sus estados de alegría, resalta en frecuencia de aparición la categoría referida a planes y deseos. Todas estas respuestas se referían al propósito o al deseo de mantener la situación y la emoción generada a fin de hacer perdurar el estado emocional positivo.

Estos resultados se encontrarían en consonancia con los postulados de Fredrickson y Levenson (1998) quienes plantean que las emociones positivas producen, en primer lugar, cambios a nivel cognitivo y predisposiciones a la acción no específicas, denominando a esto tendencias de pensamientos y acciones. Estas tendencias, además de aportar creatividad y flexibilidad a la conducta, permiten generar recursos para la autorregulación de los estados emocionales positivos y generan un espiral ascendente que

lleva a experimentar nuevas emociones positivas (Fredrickson y Joiner, 2002; Tugade, Fredrickson y Feldman, 2004). De esta forma, que los niños recuerden haber pensado acerca de intenciones para mantener su alegría sería un indicador favorable, no solo en cuanto al reconocimiento de la emoción desde un punto de vista cognitivo, sino que también lo es para la comprensión de dicha emoción, su reexperimentación futura y su posible autorregulación.

En cuanto al dominio de la identificación corporal, los mayores porcentajes de respuestas se encontraron en las categorías de manifestaciones cenestésicas. Esto podría implicar que un gran porcentaje de niños logra identificar alguna clave de la emoción de alegría a partir de los procesos fisiológicos y cenestésicos que experimentan, lo cual es de crucial importancia en el desarrollo del proceso emocional (Palmero y Mestre, 2004). La subcategoría con mayor porcentaje de respuestas fue la de “pecho/corazón”, lo cual implicaría sensaciones cenestésicas esperables dado el estado de excitación y sobreactivación propio de los momentos de alegría (Frank y Ekman, 1996) y la interrelación continua e inseparable entre mente y cuerpo.

Finalmente, el dominio de claves conductuales, remite a la identificación por parte de los propios niños de tendencias de acción generadas por los estados emocionales. En las situaciones de alegría mencionadas, las mayores tendencias de acción reconocidas se refirieron, como se observó, a la categoría de manifestaciones de cariño y cuidado; y, en segundo lugar, a la de juego con pares. Esto resultaría ser esperable dado que se encuentra en concordancia con los postulados de la teoría de las emociones positivas desde la que se afirma que estas favorecen acciones prosociales, facilitan la creación de nuevas relaciones interpersonales y aumentan la cooperación, la cohesión social y el intercambio saludable (Fernández, 2009; Greco e Ison, en prensa; Waugh y Fredrickson, 2006).

Es interesante observar que en su mayoría los niños lograron identificar la emoción de alegría desde todas o algunas de las claves de reconocimiento indagadas, ya sean cognitivas, corporales o conductuales. Los resultados en cada área se encontrarían en línea con la literatura

existente mencionada sobre la temática (García, Valenzuela y Miranda, 2012; Greco, 2010; Mayer y Salovey, 1997; Pellitteri, 2009), lo que resultaría alentador en cuanto a la posibilidad de percepción emocional en los niños argentinos de contextos rurales entrevistados en este estudio.

En la habilidad de facilitación emocional, los resultados se podrían considerar favorables, ya que la mayoría de los niños reconoció la facilitación de la emoción a partir de dos subhabilidades específicas: la redirección y priorización del pensamiento y la utilización de la emoción para facilitar la resolución de problemas (Mayer, Salovey y Caruso, 2004). Estos datos serían esperables, dado que las emociones positivas generan percepciones de bienestar que amplían los repertorios cognitivos y preparan para un aprendizaje eficaz, aumentando la habilidad de organizar las ideas y generar alternativas para desarrollar tareas específicas (Oros, 2009).

El último aspecto evaluado se centra en la posibilidad de los niños de reexperimentar las emociones positivas en los momentos necesarios como forma de autorregular sus emociones. Los niños refirieron mayormente estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, lo cual sería esperable dadas las edades de los escolares evaluados (Dávila y Guarino, 2001; Morales, Trianes y Miranda, 2012) y no presentaría diferencias observables en relación al ámbito rural. El desarrollo de estrategias a fin de reexperimentar emociones positivas permitiría mejores estados subjetivos para la realización de actividades, mayor bienestar psicológico y mejor ajuste emocional (Greco, 2010). Asimismo, se destaca la importancia de las relaciones interpersonales como fuente de contención y emociones positivas. La búsqueda de apoyo social supone una mayor sofisticación en estas estrategias y demuestra nuevamente la influencia e importancia que conlleva para los niños entrevistados la interacción social con otros significativos, sobre todo provenientes de su grupo familiar, tal como ya se ha mencionado anteriormente.

La IE es susceptible al desarrollo cognitivo de los niños y a sus experiencias socioafectivas, por lo tanto es posible que se vea modificada

por la edad, la evolución de las estructuras neurológicas, el aumento de las capacidades lingüísticas, la ampliación de la acción de las funciones ejecutivas, las experiencias educativas formales y no formales, el género, el sistema familiar, la calidad de los vínculos interpersonales establecidos en su desarrollo, entre otros aspectos (Palomera, 2009). Si bien estas variables no se han tenido en cuenta en el presente trabajo, es de importancia mencionarlas y reconocerlas para futuras líneas de investigación, sobre todo si se intenta especificar características propias de los ámbitos rurales donde estos aspectos pueden darse de manera diferencial en relación a los contextos urbanos.

La presente investigación intentó contribuir con datos empíricos al conocimiento de la IE en niños en estados emocionales positivos y, como se ha mostrado, sus resultados son alentadores. No obstante, la evidencia presentada debe ser considerada en el marco de las limitaciones del presente trabajo, entre las cuales se menciona, por ejemplo, el pequeño tamaño de la muestra utilizada o su singularidad, al tratarse

únicamente de estudiantes de una escuela de una ciudad en particular de Argentina, por lo que resulta necesario continuar con trabajos similares que permitan corroborar y ampliar los hallazgos aquí presentados.

Asimismo, la ampliación de los resultados podría incluir el estudio sobre qué sucede con las habilidades estudiadas en el espectro de otras emociones, tanto positivas como negativas, dado que otra limitación del estudio es su focalización en una única emoción y esto restringe los resultados al momento de considerar el estado de la IE global. Como toda temática en reciente desarrollo, queda la labor de continuar explorando y analizando sus alcances en la infancia y en diversos contextos (ya sea en contextos urbanos como también en escuelas de gestión privada y pública) y en base a ello, trabajar en la promoción y estimulación emocional en la infancia como recursos para el logro de mejores niveles de desarrollo y bienestar en los niños adecuados a los contextos de referencias.

Referencias

- Atchoarena, D. y Gasperini, L. (2004). *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. FAO – Unesco. España: Marco Gráfico.
- Ato, E., González, C. y Carranza, J. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20(1), 69-79. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v20/v20_1/07-20_1.pdf
- Bermúdez, M., Álvarez, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/647/64720105.pdf>
- Clemente, R. y Adrián, J. (2004). Evolución de la regulación emocional y competencia social. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 7(17-18). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022608105/texto.html>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46. <http://dx.doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Cuervo, A. e Izzedin, R. (2007). Tristeza, depresión y estrategias de autorregulación en niños. *Tesis Psicológica*, 2, 35-47. Recuperado de http://www.ulibertadores.edu.co:8089/recursos_user/2%20Tristeza%20depresion%20y%20estrategias%20de%20autorregulacion%20en%20ninos.pdf
- Dávila, B. y Guarino, L. (2001). Fuentes de estrés y estrategias de afrontamientos en escolares venezolanos. *Revista Interamericana de Psicología*, 35(1), 97-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/284/28435105.pdf>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social and physical health in university students. *Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51. <http://dx.doi.org/10.1017/S1138741600005965>

- Fernández, E. (2009). Emociones positivas, psicología positiva y bienestar. En E. Fernández (Ed.), *Emociones positivas* (pp. 27-46). Madrid: Ed. Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 85-108. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF35estudio_felicidad.pdf
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4128485.pdf>
- Figuerola, A. y Guevara, I. (2010). *El juego de rol como mediación para la comprensión de emociones básicas: alegría, tristeza, ira y miedo en niños de educación preescolar*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10554/1262>
- Frank, M. y Ekman, P. (1996). Physiologic effects of the smile. *Directions in Psychiatry*, 25(16), 1-8.
- Fredrickson, B. y Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals towards emotional well-being. *Psychological Science*, 13, 172-175. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9280.00431>
- Fredrickson, B. y Levenson, R. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular squelcher of negative emotions. *Cognition and Emotions*, 12(2), 191-220. <http://dx.doi.org/10.1080/026999398379718>
- García, L., Valenzuela, M. y Miranda, J. (2012). Inteligencia emocional en niños de sexto grado de contexto urbano, urbano marginado, rural e indígena. *Revista Electrónica de Investigación Sonorense*, IV(12), 7-25. Recuperado de http://rediesonorense.files.wordpress.com/2012/09/redies-12_1_grlc.pdf
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit*, 16(1), 81-93. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272010000100009&script=sci_arttext
- Greco, C. e Ison, M. (en prensa). What makes you happy?: Appreciating the reasons that bring happiness to argentine children living in vulnerable social contexts. *Journal of Latino-Latin American Studies*.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: McGraw Hill.
- Howley, C. (1997). How to make rural education research rural: An essay at practical advice. *Journal of Research in Rural Education*, 13(2), 131-138. Recuperado de http://jrre.vmhost.psu.edu/wp-content/uploads/2014/02/13-2_4.pdf
- Lazarus, R. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotions. *American Psychologist*, 46(8), 819-834. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.46.8.819>
- Lazarus, R. (2001). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Limonero, J., Fernández-Castro, J., Tomás-Sábado, J. y Aradilla, A. (2009). Relación entre inteligencia emocional percibida, estrategias de afrontamiento y felicidad. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. Salguero y R. Cabello (Eds.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 297-302). Santander: Fundación Marcelino Botín.

- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Book.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105. <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>
- Mestre, J., Palmero, F. y Guil, R. (2004). Inteligencia emocional: una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos. En J. Mestre y F. Palmero (Eds.), *Procesos psicológicos básicos* (pp. 249-280). Madrid: McGraw-Hill.
- Morales, F. y Trianes, V. (2010). Estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 275-286. <http://dx.doi.org/10.1989/ejep.v3i2.65>
- Morales, F., Trianes, M. y Miranda, J. (2012). Diferencias por sexo y edad en afrontamiento infantil del estrés cotidiano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 95-110. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/26/espanol/Art_26_673.pdf
- Oros, L. (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas: una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 288-296. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0034-96902009000200010&script=sci_arttext&tlng=es
- Padawer, A. y Enriz, N. (2009). Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní. *Avá*, 15, 315-332. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942009000200017&lng=es&nrm=iso
- Palmero, F. y Mestre, J. (2004). Emociones. En: J. Mestre y F. Palmero (Eds.), *Procesos psicológicos básicos* (pp. 215-247). Madrid: McGraw Hill.
- Palomera, R. (2009). El posible papel del contexto familiar en el desarrollo de la inteligencia emocional. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. Salguero y R. Cabello (Eds.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 457-461). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Papalia, D., Olds, S. y Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw-Hill.
- Pellitteri, J. (2009). Preliminary results of the Children's Emotional Intelligence Assessment measure (CEIA). En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. Salguero y R. Cabello (Eds.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 117-121). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Pons, F. y Harris, P. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 19(8), 1158-1174. <http://dx.doi.org/10.1080/02699930500282108>
- Renata-Franco B. y Sánchez-Aragón, R. (2010). Rastreado en el pasado... formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. *Universitas Psychologica*, 9(1), 179-197. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/220/434>
- Rendón, M. (2008). *Regulación de ira, tristeza y norma subjetiva en una muestra de escolares*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia). Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1647/>
- Reyes, M. y Mora, C. (2007). Regulación emocional de la ira y diferencias de género en la edad preescolar. *Psicodebate*, 8, 87-110. Recuperado de

<http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico8/8Psico%2007.pdf>

Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: el papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152. Recuperado de <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/5-salguero2011Percep.pdf>

Tugade, M., Fredrickson, B. y Feldman, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality*, 72(6), 1161-1190. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x>

Waugh, C. y Fredrickson, B. (2006). Nice to know you: Positive emotions, self-other overlap, and complex understanding in the formation of new relationships. *Journal of Positive Psychology*, 1(2), 93-106. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760500510569>

Fecha de recepción: 8 de agosto de 2014
Fecha de aceptación: 3 de octubre de 2014

Apéndice

Preguntas del instrumento de evaluación y aspectos que exploran

Pregunta	Aspectos que evalúa
Te voy a pedir que te imagines que estás muy feliz. Te ha pasado algo lindo y estás muy contento. ¿Lo podés imaginar? ¿Recordás alguna vez que te hayas sentido así de feliz? SÍ - NO	Situando al niño en el estado específico de la emoción de alegría se le solicita un recuerdo que se corresponda con dicha emoción. Se busca identificar las situaciones específicas que elicitaban alegría en los niños de la muestra.
¿Cuándo? ¿Por qué?	Evalúa la capacidad de comprensión sobre las situaciones elicitadoras de alegría.
¿Qué pensaste en ese momento?	Evalúa la capacidad de identificación de la emoción utilizando claves cognitivas que poseen los niños.
¿Qué sentiste en tu cuerpo?	Evalúa la capacidad de identificación de la emoción que poseen los niños utilizando las claves corporales.
¿Qué te daban ganas de hacer?	Evalúa la capacidad de identificación de la emoción que poseen los niños utilizando claves conductuales.
Si en ese momento, así de feliz, hubieras tenido que ir a rendir una prueba muy difícil, ¿cómo crees que te hubiera ido?	Evalúa la habilidad de facilitación de la emoción a la cognición. Se indaga mediante dos preguntas similares, sobre dos estados opuestos, a fin de observar la coherencia de respuesta en el niño.
Y si no estuvieras así de contento, ¿cómo te hubiera ido?	
Ahora imaginate que te sentís un poco triste, ¿qué cosas harías para volver a sentirte así de feliz?	Indaga sobre las estrategias de autorregulación de emociones positivas.