

DIALOGANDO SOBRE EMOCIONES CON NIÑOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL: UN ESTUDIO PRELIMINAR

TALKING ABOUT EMOTIONS WITH CHILDREN AT RISK OF SOCIAL EXCLUSION: A PRELIMINARY STUDY

ALBERTO FERNÁNDEZ-ANGULO¹, LAURA QUINTANILLA¹ Y MARTA GIMÉNEZ-DASI²

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Fernández-Angulo, A., Quintanilla, L. y Giménez-Dasi, M. (2016). Dialogando sobre emociones con niños en riesgo de exclusión social: un estudio preliminar [Talking about emotions with children at risk of social exclusion: A preliminary study]. *Acción Psicológica*, 13(1), 189-204. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.1.15787>

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo principal probar de forma preliminar el funcionamiento de un programa de intervención para mejorar las competencias emocionales en niños de entre 9 y 10 años en situación de riesgo de exclusión social. El programa se centra en la mejora de algunos componentes del conocimiento y la regulación emocional. Para ello, se utilizó un diseño pre-experimental de un solo grupo con pretest y postest ($N = 14$). Los niños asistieron a las sesiones una vez por

semana durante cuatro meses. Los resultados mostraron una mejora estadísticamente significativa en manejo de emociones, adaptabilidad e inestabilidad emocional, además de una utilización más efectiva de estrategias de regulación emocional. No se encontraron diferencias significativas entre niños de familias españolas e inmigrantes. En la discusión se señala la conveniencia de promover este tipo de programas para prevenir problemas de salud mental en este tipo de población.

Palabras clave: competencia emocional; regulación emocional; inestabilidad emocional; niños en riesgo de exclusión social.

Correspondencia: Marta Giménez-Dasi. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación- Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.

Email: marta.dasi@uv.es

¹ Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.

² Universidad de Valencia

Recibido: 23 de marzo de 2016.

Aceptado: 12 de mayo de 2016.

Abstract

The aim of this work was to pilot the efficacy of an intervention programme to enhance emotional competences in children aged 9 and 10 living in poverty and risk of social exclusion. The programme focuses on specific components of emotion knowledge and emotion regulation. A one group pre-experimental design with pre and posttest measures was used ($N=14$). Children attended weekly sessions during four months. Results showed a significant improvement in emotion managing, adaptability and emotional instability. Children also showed a more efficient use of emotion regulation strategies. No differences were found among Spanish children and children from other countries. In the discussion section we point out the convenience of this kind of programmes to prevent mental health problems in this population.

Keywords: emotional competence; emotion regulation; emotional instability; children at risk of social exclusion.

Introducción

Desde que Salovey y Mayer (1990), introdujeran el concepto de inteligencia emocional, el estudio de las emociones ha suscitado un interés cada vez mayor para la Psicología, llegando a considerarse parte central del funcionamiento de las personas y de su adaptación a las condiciones del entorno (Fredrickson y Levenson, 1998). La inteligencia emocional se contempla hoy como una variable implicada en la salud, bienestar y ajuste psicológico de las personas (Fernández-Abascal y Martín-Díaz, 2015; Lizeretti y Rodríguez, 2011; Martínez, Piqueras, e Inglés, 2011). Por el contrario, los desajustes emocionales pueden afectar a la salud mental y concurrir en diversos trastornos psicológicos tanto en niños como en adultos, tal y como evidencia el trabajo de meta-análisis llevado a cabo por Martins, Ramalho y Morin (2010).

Numerosos estudios relacionan estrechamente la comprensión y regulación emocional con el ajuste social ya desde las etapas iniciales de la vida (Denham, et al., 2003; Mostow, Izard, Fine, y Trentacosta, 2002). Desde un punto de vista evolutivo, los principales cambios en comprensión emocional se producen entre los 18 meses y 12 años (Pons, Harris y de Rosnay, 2004). Pons et al (2004) llevaron a cabo un estudio con una muestra de niños de ese rango de edad y encontraron que a los 9 años casi todos los niños identificaban las emociones y sus causas, comprendían cómo inciden las creencias, deseos y recuerdos en las emociones y diferenciaban entre emociones fingidas y reales. Por otro lado, hasta un 60% de niños entendía que la emoción puede regularse mediante estrategias cognitivas y la mayoría de niños a esta misma edad (65 %) entendía la ambivalencia emocional. En cuanto a las emociones morales, la mitad de los niños dieron muestras de entenderlas. A la edad de 11 años el 100 % de los niños entendían los componentes más simples y se produjeron algunos avances importantes en los componentes más complejos. Así, un 95 % distinguía entre emociones reales y fingidas, un 90 % comprendía la ambivalencia emocional y las emociones morales y hasta un 80 % entendía que es posible regular las emociones.

Los niños que presentan carencias en cualquiera de estas áreas, muy probablemente tendrán, a medida que crezcan, más problemas escolares, así como dificultades sociales y psicológicas (Ortega-Navas, 2010). Pese a la importancia que tiene el conocimiento de las emociones para la competencia social, los niños en su desarrollo apenas reciben formación explícita sobre las emociones, qué son, cómo entenderlas o manejarlas. Las habilidades emocionales no se suelen trabajar, al menos formalmente, desde las escuelas. En la Unión Europea los currículos oficiales educativos de los distintos países no incluyen los componentes emocionales entre sus materias, aunque cada vez hay más evidencia y apoyo sobre esta necesidad (Cohen, 2006; Diekstra y Gravesteyn, 2008; Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella, y Soldevila, 2005).

Los propios profesionales de la educación y la psicología han desarrollado propuestas para trabajar la educación emocional desde diferentes marcos teóricos, aunque la efectividad de los mismos sería mucho mayor si se implantaran tempranamente y tuvieran continuidad a

lo largo de toda la escolaridad, tal como ha sugerido Álvarez (2001). En España, el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universitat de Barcelona, lleva casi dos décadas desarrollando programas de educación emocional (GROP, 1998; GROP, 1999). Otros estudios que merece la pena destacar para niños de Educación Infantil son los de Ibarrola (2004) o más recientemente el de Giménez-Dasí, Fernández-Sánchez y Daniel (2013) que aporta como novedad un método más dialógico para el trabajo emocional. No obstante, la producción más abundante de programas de educación emocional se ha centrado en las etapas de primaria y secundaria, aunque todavía son pocos los estudios que han tratado de evaluar la eficacia de este tipo de propuestas (Ambrona, López y Márquez, 2012; Celdrán y Ferrándiz, 2012; González y Merchán, 2011).

La mayor parte de los trabajos realizados en nuestro país se han dirigido a niños que viven en entornos normalizados y hay muy poca investigación con menores en riesgo de exclusión social. Así, la investigación en territorio nacional en este ámbito tiene pendiente averiguar cómo afecta el riesgo de exclusión social a las competencias emocionales de los niños e intervenir para poder compensar los efectos del entorno sobre la salud psicológica de los niños.

Menores en riesgo de exclusión social

En los últimos quince años se han realizado en España diversos estudios descriptivos sobre la población en situación de riesgo psicosocial, muchos de ellos dirigidos específicamente a las familias con menores a su cargo. Estas familias suelen caracterizarse por tener un bajo nivel de estudios, una situación económica y laboral precaria y trayectorias vitales en las que se acumulan experiencias negativas como maltrato, abuso de drogas y alcohol, trastornos emocionales y conducta antisocial (Arruabarrena y De Paúl, 2002; Moreno, 2002; Rodríguez, Camacho, Rodrigo, Martín, y Máiquez, 2006). La mayoría de los trabajos coinciden en afirmar que los estilos parentales en estas familias se caracterizan por la coercitividad o la negligencia (Martín, Máiquez, Rodrigo, Correa, y Rodríguez, 2004; Pérez-González y Robles-Gavira, 2013; Rodrigo, Máiquez, Martín, y Byrne,

2008; Rodríguez et al., 2006). También algunos estudios señalan que las prácticas de crianza de los padres con tendencia a la inestabilidad emocional pueden caracterizarse por la coerción, la incongruencia y el desapego, llegando a afectar al desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños y poniéndolo en claro riesgo de desadaptación social (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002; Balsells, 2003; Cerezo, Dolz, Pons-Salvador y Cantero, 1999). Como consecuencia, los preadolescentes que viven en condiciones de adversidad familiar sufren más desórdenes emocionales (Cova, Maganto y Melipillán, 2005).

Entre los problemas más importantes a los que están expuestos los menores en este contexto destacan los de abuso de drogas y/o delincuencia de los padres. En un estudio reciente, Roberts et al. (2014) encontraron problemas de inestabilidad emocional asociados a la detención y/o el encarcelamiento de uno de los familiares en menores expuestos a riesgo psicosocial. La incidencia de estas dificultades emocionales resultó estadísticamente significativa controlando variables como la edad, género, etnia, ingresos del hogar y nivel educativo del cuidador.

Uno de los grupos especialmente susceptible de exclusión social es el de los ciudadanos de países en vías de desarrollo, quienes emigran a países europeos debido a situaciones convulsas en sus países de origen. Por ejemplo, en los últimos meses el conflicto sirio está poniendo de manifiesto los problemas políticos, legislativos, culturales y educativos de este fenómeno social. Siempre que se habla de este problema se señala a los niños como las personas más vulnerables y que, por tanto, merecen mayor protección.

A pesar de las dificultades sociales, culturales y lingüísticas que estos menores puedan sufrir al llegar a un nuevo país siendo refugiado, la literatura científica ha puesto de manifiesto que los déficits socioemocionales que presentan estos menores se explican principalmente por la situación de desventaja socioeconómica que sufren sus familias. Variables como la etnia o el país de origen, salvando las posibles diferencias culturales de crianza, tienen escasa o nula influencia. Por ejemplo, Zilanawala, Sacker, Nazroo y Kelly (2015) en una investigación reciente con cohortes de niños paquistaníes, bengalíes, afri-

canos negros y blancos de siete años de edad, no observaron diferencias en variables emocionales y sociales en función de la etnia, sino en función de la pobreza. Estos autores señalan la privación económica como el principal factor a abordar para reducir los problemas emocionales habitualmente encontrados entre grupos minoritarios. En la misma línea, Han, Lee y Waldfogel (2012) llevaron a cabo un estudio con niños estadounidenses e inmigrantes chinos y mexicanos, concluyendo que cuando se igualan el resto de variables, las únicas diferencias que se observan entre niños estadounidenses y niños inmigrantes, tienen que ver con factores socioeconómicos desiguales. En nuestro país, Peña y Canga (2009) compararon niños de primaria españoles e inmigrantes en control emocional, autoestima, habilidades socioemocionales y habilidades para la vida, no encontrando diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de población, lo que podría evidenciar que los factores culturales no son suficientes para explicar las carencias emocionales de los niños en situación de riesgo frente a los de la población típica.

En conclusión, parece que el factor socio-económico influye en la adquisición de las competencias emocionales en los niños. Dado que los entornos de riesgo social están asociados a la pobreza, estos niños tienen más probabilidades de sufrir déficits emocionales en la infancia y, en edades más avanzadas, desajustes sociales y psicopatologías. En este sentido, la detección de estos déficits y la intervención a través de programas que mejoren las competencias emocionales podrían compensar algunos de los efectos de la pobreza y las situaciones de riesgo y prevenir futuros problemas de ajuste y salud mental. Este trabajo preliminar tiene como objetivo principal favorecer el desarrollo de la competencia emocional de niños en clara situación de desventaja social. El grupo de niños está compuesto por menores de nacionalidad española e inmigrantes, algunos de ellos refugiados, que viven en situación de pobreza y riesgo de exclusión social. Para llevar a cabo el estudio se ha aplicado un programa de intervención para mejorar la competencia emocional tomando medidas pretest y postest. Nuestras hipótesis predicen que no habrá diferencias en las competencias emocionales entre niños españoles e inmigrantes en las medidas pretest, dado que ambos grupos se encuentran en

una situación económica desfavorecida y que todos los niños experimentarán mejoras significativas tras la aplicación del tratamiento en los distintos componentes emocionales trabajados (comprensión emocional, competencia emocional, regulación emocional e inestabilidad emocional).

Método

Participantes

La muestra inicial contó con 16 niños. A lo largo de los meses de intervención se produjo el abandono de dos participantes. La muestra definitiva quedó compuesta por 14 niños (10 niñas y 4 niños) de edades comprendidas entre los 9 y los 10 años ($M = 9.42$, $DT = 0.52$). Algunos de los niños no pudieron participar en todas las sesiones de evaluación pretest, por lo que el tamaño del grupo oscilará entre los 12 y 13 niños, según la prueba.

Todos los participantes habitan en la ciudad de Valencia, en condiciones de pobreza moderada o extrema y claramente expuestos a riesgo de exclusión social. Cinco de estos niños pertenecen a familias españolas, mientras que el resto son miembros de familias inmigrantes (cuatro niños de Marruecos, tres de Rumanía, uno de Lituania y uno de Nueva Guinea). Todos participan en un programa destinado a la inclusión social llevado a cabo por una Organización No Gubernamental. Este programa se centra en el apoyo escolar y dedica su tiempo de intervención a realizar tareas escolares reforzando áreas clave como la competencia lectora y las habilidades matemáticas.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo mediante un diseño pre-experimental de un solo grupo con pretest y postest. Debido a la dificultad de acceso a la muestra, no se pudo disponer de un grupo de control, aunque hubiera sido deseable. Durante el mes de enero se estableció un primer contacto con el educador de referencia que trabaja directamente con los menores a través de la Organización

No Gubernamental que les presta apoyo extraescolar. El educador tiene formación como psicólogo y lleva varios años trabajando con este tipo de población y en esta entidad.

A lo largo del mes de enero, mediante reuniones semanales se le instruyó específicamente según las pautas y contenidos del programa de intervención que se desarrollaría posteriormente. Se estableció una reunión semanal durante la implementación del programa para el seguimiento de la fiabilidad del programa y concretar las actividades a desarrollar en la siguiente.

En enero se tomaron las medidas de la evaluación pre-test y se establecieron las condiciones específicas del tratamiento, que se desarrollaría con una periodicidad semanal, en horario extraescolar y en sesiones de una hora. La aplicación del programa terminó en mayo y a lo largo de las dos primeras semanas de junio se realizó la evaluación postest.

Programa educativo

El cuerpo de actividades y propuestas que se desarrollaron durante los meses de intervención está basado en el programa Pensando las emociones (Giménez-Dasí et al., 2013), que tiene como objetivo fomentar desde los 2 años el conocimiento y la regulación emocional. En este caso, y de acuerdo con la propia autora, se trata de una ampliación de dicho programa para niños de primaria. Este estudio supone una prueba piloto del programa que se está diseñando para aplicarlo a niños del ciclo de primaria. El objetivo es, por tanto, valorar los resultados iniciales, así como el funcionamiento y adecuación de las distintas actividades que se proponen. Lo novedoso de esta propuesta para trabajar las emociones con niños es que está basada en la Filosofía para Niños (FpN) de Mathew Lipman. Se trata de una metodología hasta ahora utilizada en el ámbito cognitivo para promover la reflexión, confrontación con diferentes puntos de vista y, en definitiva, el desarrollo del pensamiento crítico a través del diálogo grupal (Lipman, Sharp y Oscayan, 1980). En este programa el método dialógico se adapta para mejorar el conocimiento

y la regulación emocional a través de narraciones, dinámicas grupales y actividades de reflexión conjunta. Trabajos previos con niños entre 2 y 5 años pertenecientes a poblaciones típicas y a poblaciones en riesgo de exclusión social han mostrado la eficacia del programa (Giménez-Dasí, Fernández-Sánchez y Quintanilla, 2015; Giménez-Dasí, Quintanilla y Daniel, 2013). Por limitaciones de espacio no podemos detallar las actividades del programa (para una consulta detallada véase el programa en Giménez-Dasí et al., 2013). En la Tabla 1 se exponen de forma resumida los distintos aspectos trabajados durante la intervención.

Instrumentos de evaluación

Para la evaluación de las distintas variables incluidas en el estudio se utilizaron cuatro escalas. En primer lugar, se evaluó la comprensión emocional de los niños. Además, se tomó una medida “Cociente Emocional” que vendría a ser un indicador de la competencia emocional general. También se evaluaron las estrategias de regulación emocional de los niños. Por último, se aplicó un cuestionario para medir la inestabilidad emocional. A continuación se detallan cada una de las herramientas.

Comprensión emocional

Para la evaluación de este aspecto se utilizó el Test of Emotion Comprehension (TEC, Pons y Harris, 2002). El TEC evalúa la comprensión emocional para niños de edades entre los 3 y los 11 años. Se compone de un total de 37 ítems, que evalúan 9 componentes organizados de manera jerárquica: identificación de emociones básicas, comprensión de las causas de las emociones, comprensión de cómo inciden en las emociones una serie de elementos mentales (deseos, creencias y recuerdos), comprensión de la distinción entre emociones fingidas y reales, comprensión de la ambivalencia emocional, comprensión de la regulación emocional y comprensión de las emociones morales. A su vez, los nueve componentes se agrupan en tres dimensiones del conocimiento emocional: interna, externa y reflexiva.

Tabla 1

Programación general del programa de intervención durante los meses de enero a junio

Mes	Componente	Aspectos a trabajar
Enero	Evaluación Pre-Test	
Febrero	Comprensión emocional	Reconocimiento propio de emociones simples Reconocimiento interpersonal de emociones simples
	Causalidad	Causas de las emociones simples
	Expresión emocional	Incorporación paulatina de un vocabulario sobre emociones
Marzo	Comprensión emocional	Reconocimiento propio de emociones complejas Reconocimiento interpersonal de emociones complejas
	Causalidad	Causas de las emociones complejas
Abril	Comprensión emocional	Ambivalencia emocional
	Causalidad	Causas de los estados de ambivalencia emocional
	Expresión emocional Regulación emocional	Graduación de las distintas intensidades de las emociones Abordar las estrategias utilizadas, si se usan y su efectividad
Mayo	Regulación emocional	Revisión de estrategias utilizadas Adquisición de estrategias más efectivas Generalización de las estrategias adquiridas a otros contextos
		Consolidación de lo aprendido Conclusiones finales del taller Encuesta de satisfacción Evaluación Post-Test
Junio		

Nota. Propuesta diseñada ad hoc para el presente trabajo, a partir del programa "Pensando las Emociones" de Giménez-Dasi et al. (2013).

La prueba consiste en dos cuadernos idénticos donde cambian únicamente los nombres de los personajes según se pase a niñas o a niños. En cada página se presenta una escena simple. Debajo de las escenas, hay tres rostros con tres expresiones faciales diferentes, representando cada una un estado emocional distinto. El examinador muestra al niño una escena donde la cara del personaje está en blanco y lee la historia asociada a la escena, que plantea una situación. El niño, una vez escuchada la historia, tiene que atribuir una emoción al personaje principal señalando la cara más apropiada o nombrando la emoción.

Las historias van aumentando de forma progresiva su complejidad, empezando por componentes sencillos como la identificación de la emoción según la expresión del rostro y finalizando por aspectos de mayor dificultad como la comprensión de emociones morales. A la hora de obtener la puntuación, se asigna 1 punto por cada ítem que se responda de forma correcta y un 0 si la respuesta es incorrecta. A la vez, si todos los ítems que forman parte de un componente son correctos, se asigna un 1 al componente y en caso contrario un 0. De este modo, la

puntuación máxima de la prueba por componentes sería de 9 puntos. Si se discrimina por ítems, el rango es mayor y estaría entre 0 y 37 puntos.

Respecto a la fiabilidad de la prueba, algunos estudios han encontrado una alta correlación test-retest después de un mes (0.73) (Tenenbaum, Alfieri, Brooks y Dunne, 2008), tres meses (0.83) (Pons, Harris y Doudin, 2002), cuatro meses (0.77) y 13 meses (0.68) (Pons et al, 2005) con niños de edades de 2-3 a 11 y 12 años.

Comprensión emocional general

Para la evaluación de la competencia emocional se utilizó el Cuestionario de Inteligencia Emocional "Emotional Quotient Inventory Youth Version" (EQ-i:YV) destinado a población de entre 7 y 18 años. El cuestionario fue diseñado originalmente por Bar-On y Parker (2000) y ha sido traducido y validado por Ferrando (2006). Los valores de los coeficientes de consistencia interna encontrados por la autora oscilaban entre 0.69 y 0.83. Trabajos posteriores han obtenido

coeficientes alfa de Cronbach similares (entre 0.77 y 0.86), además de replicar la estructura de cinco factores propuesta por los autores originales y construir baremos para la población española (Sainz, Ferrándiz, Fernández y Ferrando, 2014).

Este cuestionario tiene un total de 60 afirmaciones que puntúan en una escala de tipo Likert, de cuatro categorías. (1 = Nunca me pasa a 4 = Siempre me pasa). El rango de puntuación en el total de la escala está entre 60 y 240. Las dimensiones medidas por el cuestionario son: (1) Estado de Ánimo General; habilidad para mantener una actitud positiva ante la vida, (2) Adaptabilidad; habilidad para la resolución de conflictos, (3) Manejo de las Emociones; habilidad para dirigir y controlar las propias emociones, (4) Intrapersonal; habilidad para comprender las emociones propias y comunicarlas a otros, y (5) Interpersonal; habilidad para comprender los estados emocionales de los otros.

Evaluación de las estrategias de regulación emocional

Para la evaluación de este aspecto se utilizó una traducción del Cuestionario de Regulación de la Emoción en la Infancia y Adolescencia (ERQ-CA, Gross y John, 2003). Esta escala comprende un total de 10 ítems de tipo Likert que evalúan dos estrategias diferenciadas de regulación de emociones: Reevaluación (con 6 ítems) y Supresión (con 4 ítems). Las puntuaciones en cada uno de los ítems van desde 1 hasta 7, indicando puntuaciones altas el uso de la correspondiente estrategia de regulación. El rango de puntuaciones de la escala total está entre 10 y 70. Las puntuaciones pueden oscilar entre 6 y 42 para la escala de Reevaluación y entre 4 y 28 para la de Supresión. Los estudios de validación de la escala llevados a cabo por los autores, encontraron coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach de 0.79 para la subescala de Reevaluación y 0.73 para la de Supresión. También se correlacionaron las medidas test-retest transcurridos tres meses entre las dos medidas, obteniéndose un coeficiente de fiabilidad de 0,69 en ambas subescalas (Gross y John, 2003; John y Gross, 2004).

Evaluación de las estrategias de regulación emocional

La escala de Inestabilidad Emocional (EI, Caprara y Pastorelli, 1993) consta de un total de 20 ítems medidos en una escala ordinal de tipo Likert (1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo). Ofrecen descripciones de conductas infantiles que denotan una clara falta de autocontrol en situaciones sociales como resultado de la escasa capacidad de contener impulsos y emociones. Cinco de los ítems son de control y no contribuyen al cálculo del total en la escala. La suma de las puntuaciones en los 15 restantes aporta una puntuación total en Inestabilidad Emocional. Las puntuaciones totales en la escala se encuentran entre valores de 15 y 45.

Del Barrio, Moreno y López (2001) tradujeron y adaptaron el cuestionario original para un estudio con niños españoles, encontrando que esta adaptación de la escala presentaba buenas propiedades psicométricas (coeficientes de consistencia interna entre 0.72 y 0.74).

Resultados

De forma previa a la aplicación de cualquier contraste se verificó el cumplimiento de los supuestos correspondientes a cada una de las pruebas paramétricas que se aplicarían, esto es, supuesto de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk, homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene y esfericidad mediante la prueba de Mauchly. Una vez se realizó este paso se procedió al análisis de los resultados para contrastar las hipótesis del estudio.

Un primer análisis general de los datos obtenidos se llevó a cabo mediante una prueba MANOVA de medidas repetidas, considerando como factor intra-sujetos la aplicación del programa con dos niveles, pre-test y post-test y como variables dependientes las puntuaciones totales obtenidas en las diferentes pruebas aplicadas (comprensión emocional, competencia emocional, estrategias de

Tabla 2

Estadísticos descriptivos y contrastes univariados intra-sujetos

Prueba	Variable medida	N	Pre	Post	F	p	η^2_p
			M (DT)	M (DT)			
TEC	Comprensión emocional	12	29.08 (2.71)	30.17 (1.70)	3.17	.10	0.22
EQ-i: YV	Competencia emocional	12	133 (19.89)	149.75 (17.15)	37.78***	.00	0.77
ERQ-CA	Estrategias de regulación	12	39 (11.22)	42.92 (8.59)	3.98	.07	0.27
IE	Inestabilidad Emocional	12	12.08 (4.70)	8,67 (4.48)	23.03**	.00	0.68

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

regulación e inestabilidad emocional). El resultado obtenido en el análisis multivariante resultó estadísticamente significativo ($F_{(4, 8)} = 16.20$, $p = .001$, $\eta^2_p = .89$). En la Tabla 2 se muestran los resultados de los análisis univariados intra-sujetos. Para obtener un análisis detallado de las medidas, se analizaron los resultados obtenidos en cada prueba.

TEC. De acuerdo con la corrección original de los autores (Pons y Harris, 2002) se han obtenido nueve dimensiones que cada niño domina solo en caso de acertar todos los ítems que corresponden a la dimensión. En la Figura 1 se muestran los resultados. En las dimensiones de Identificación de emociones básicas, Comprensión de

las causas de las emociones, Comprensión de la ambivalencia emocional, Comprensión de la incidencia de los deseos y Comprensión de emociones morales, el porcentaje de niños que dominaban la dimensión se incrementó tras la intervención. Al contrario, disminuyó en Distinción entre emociones fingidas y reales. En el resto de los componentes no se produjeron cambios.

Se calculó también una puntuación de comprensión emocional sumando el total de ítems acertados en el test. Esta forma de proceder tiene como objetivo principal no perder información sensible referida a cualquiera de los ítems. Con la corrección explicada más arriba puede suceder que, pasando de uno a cuatro ítems acertados tras la

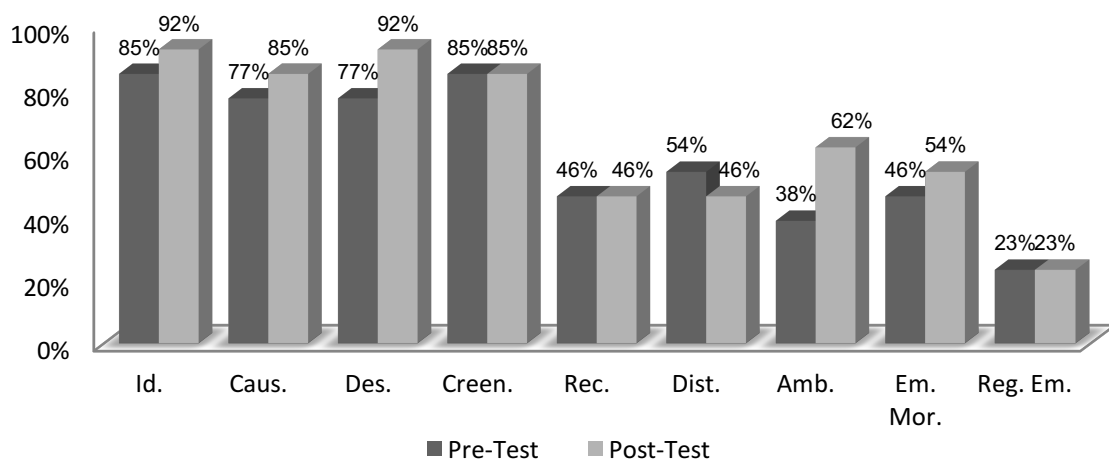


Figura 1. Porcentaje de niños que alcanzan el dominio de cada dimensión del TEC antes y después de la intervención. (N = 13). Id. = Identificación de emociones básicas; Caus. = Comprensión de las causas de las emociones; Des. = Comprensión de la incidencia de deseos; Creen. = Comprensión de la incidencia de creencias; Rec. = Comprensión de la incidencia de recuerdos; Dist. = Distinción entre emociones fingidas y reales; Amb. = Comprensión de la ambivalencia emocional; Em. = Comprensión de emociones morales; Reg. Em. = Conocimiento de estrategias de regulación emocional.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos en el TEC para la muestra total y en función del origen de la familia

Grupo	N	Pre-Test	Post-Test
		M (DT)	M (DT)
Total	13	29.08 (2.59)	30.38 (1.80)
Espanoles	4	27.50 (1.73)	29.25 (1.26)
Inmigrantes	9	29.78 (2.68)	30.89 (1.83)

intervención en una dimensión formada por un total de cinco, la corrección original del test no discriminaría ambas situaciones, dando como no dominada la dimensión en los dos casos, por más que resulte notable la mejoría experimentada por el niño. También se obtuvieron los estadísticos descriptivos en función del origen de la familia a la que pertenece el menor. Los resultados pueden verse en la Tabla 3.

El contraste *t* de Student de medidas repetidas no reveló diferencias significativas en la comparación pre-post test ($t(12) = -2.168, p = .051, 95\% \text{ IC } [-2.62, 0.007]$). La comparación pretest entre los grupos – español e inmigrante– no indicó diferencias estadísticamente significativas ($t(11) = -1.54, p = .15, 95\% \text{ IC } [-5.53, 0.976]$) ni tampoco en la medida obtenida tras la intervención ($t(11) = -1.61, p = .14, 95\% \text{ IC } [-3.88, 0.61]$).

EQ-i: YV (Competencia emocional). Antes de analizar las puntuaciones obtenidas mediante la escala, se estudió la posible existencia de diferencias en las dimensiones del cuestionario entre niños españoles e inmigrantes. Únicamente la dimensión Intrapersonal mostró diferencias estadísticamente significativas en la medida

tomada al inicio ($t(10) = 2.37, p = .039, 95\% \text{ IC } [0.27, 8.48]$). Las diferencias en esta misma dimensión se acentuaron tras la intervención ($t(10) = 4.09, p = .002, 95\% \text{ IC } [1.94, 6.56]$). En el resto de dimensiones no se diferenciaron ambos grupos.

El efecto de la intervención en las puntuaciones de cada uno de los cinco factores del EQ-i: YV se analizó con un MANOVA, indicando un efecto estadísticamente significativo ($F_{(5,7)} = 8.48, p = .007, \eta^2_p = .86$). Un análisis más detallado de los resultados obtenidos en las pruebas intra-sujetos univariadas para cada dimensión puede verse en la Tabla 4.

En tres de los factores que mide el cuestionario la mejoría en las puntuaciones tras los meses de intervención resultó estadísticamente significativa. Se trata del estado de ánimo general ($F_{(1,11)} = 25.67, p = .00, \eta^2_p = .70$), el factor adaptabilidad ($F_{(1,11)} = 26.92, p = .04, \eta^2_p = .32$) y la dimensión manejo de las emociones ($F_{(1,11)} = 12.79, p = .00, \eta^2_p = .53$).

ERQ-CA (Estrategias de regulación). En un principio se compararon las medias del grupo de niños españoles e

Tabla 4

Pruebas intra-sujetos en las cinco dimensiones del cuestionario EQ-i: YV

	M (DT)		F	p	η^2_p
	Pre	Post			
EAG	42.00 (8.29)	49.25 (6.17)	25.67**	.00	.70
AD	26.92 (6.36)	30.17 (5.29)	5.24*	.04	.32
ME	25.00 (5.41)	30.00 (5.36)	12.79**	.00	.53
INTERP	25.25 (5.61)	25.42 (4.93)	0.02	.90	.00
INTRAP	13.83 (3.59)	14.92 (2.64)	2.63	.13	.19

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. EAG = Estado de Animo General; AD = Adaptabilidad; ME = Manejo de las Emociones; INTERP = Interpersonal; INTRAP = Intrapersonal.

Tabla 5

Anova de Medidas Repetidas en las dos dimensiones del cuestionario ERQ-CA

	<i>M (DT)</i>		<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p
	Pre	Post			
Reevaluación	25.83 (10.24)	32.28 (7.09)	11.87**	.00	.52
Supresión	13.17 (1.80)	10.83 (2.44)	14.18**	.00	.56

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

inmigrantes en las dimensiones de Reevaluación y Supresión, tanto en la medida pre-test como en la medida post-test, encontrándose que no diferían de forma estadísticamente significativa.

Posteriormente, para evaluar los posibles efectos de la intervención el MANOVA indicó que el efecto era estadísticamente significativo ($F_{(2,10)} = 12.88$, $p = .002$, $\eta^2_p = .72$). En cuanto a los resultados univariados intrasujetos, se puede apreciar que tras los meses de aplicación del programa aumentó el uso de la estrategia de reevaluación como forma de regulación emocional (ver Tabla 5), siendo este cambio estadísticamente significativo ($F_{(1,10)} = 11.87$, $p = .005$, $\eta^2_p = .52$).

Por otro lado, atendiendo a la otra estrategia medida por la escala, la de supresión emocional, en la medida post-test se redujo la tendencia a su utilización, siendo esta reducción significativa estadísticamente ($F_{(1,10)} = 14.18$, $p = .003$, $\eta^2_p = .56$).

EI (Inestabilidad emocional). De nuevo se comprobó que no había diferencias en las puntuaciones pre-test de inestabilidad emocional entre niños españoles y niños inmigrantes. Los resultados de los principales estadísticos descriptivos están en la Tabla 6.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos en Inestabilidad Emocional para la muestra total y en función del origen de la familia

Grupo	N	Pre-Test	Post-Test
		<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>
Total	12	12.08 (4.70)	8.67 (4.48)
Espanoles	5	13.80 (7.12)	9.80 (6.46)
Inmigrantes	7	10.86 (1.57)	7.86 (2.67)

Para analizar el efecto de la intervención el contraste t de Student de medidas repetidas reveló que la inestabilidad emocional post-test era inferior que la medida pre-test (Tabla 6), resultando esta diferencia estadísticamente significativa ($t(11) = 4.80$, $p = .001$, 95 % IC [1.85, 4.98]).

Discusión

Siendo conscientes de las limitaciones metodológicas de este trabajo, debidas fundamentalmente a las dificultades que entraña el acceso a una muestra de estas características, no se ha pretendido en ningún momento un abordaje exhaustivo y definitivo sobre los problemas de competencia emocional en menores que se encuentran en situación de riesgo de exclusión social. Nuestro objetivo era acercarnos de forma preliminar a una muestra de niños con estas características y explorar el efecto de una serie de actividades adaptadas al ciclo de educación primaria para valorar su posible eficacia.

En cuanto a la primera de las hipótesis del estudio, los resultados mostraron que no se dan diferencias en las distintas competencias emocionales entre los niños que

proceden de familias españolas o inmigrantes, dado que se encuentran el mismo tipo de carencias emocionales. Al igual que muestra la investigación realizada en otros países, nuestros resultados señalan que los déficits que muestran los menores que viven situaciones de clara desventaja social, podrían explicarse en función del factor socio-económico y no tanto de la diversidad cultural (Han et al., 2012; Zilanawala et al., 2015). En este sentido, no se han encontrado diferencias entre niños de familias españolas y niños de familias inmigrantes en aspectos como la comprensión de las emociones, adaptabilidad, manejo de las emociones o estrategias de regulación emocional utilizadas. Solo se han encontrado diferencias en una dimensión. Los niños que proceden de familias inmigrantes muestran mejores puntuaciones en la dimensión Intrapersonal, es decir, aquella que se refiere a la habilidad para comprender y comunicar las emociones propias. Es posible que en este caso los elementos culturales resulten explicativos. Algunos autores han evidenciado diferencias en los estilos de expresión y comunicación emocional entre culturas de tradición más individualista y culturas colectivistas (Eid y Diener, 2001). También Serrano, El-Astal y Faro (2004), comparando adolescentes españoles, palestinos y portugueses encontraron que los adolescentes latinos cada vez son más individualistas y orientados al yo. Esto podría explicar que los niños españoles comuniquen menos sus propias emociones a los otros si se comparan con inmigrantes procedentes de culturas más colectivistas. En cualquier caso, se necesita más investigación para determinar la influencia cultural en este aspecto.

En cuanto a los resultados obtenidos en las diferentes competencias emocionales tras los meses de intervención, se apunta una mejoría en el estado de ánimo general, adaptabilidad y manejo del estrés, mayor utilización de estrategias de regulación emocional adecuadas como reevaluación de la situación y un descenso en el uso de estrategias inadecuadas como la supresión emocional. Asimismo, los niños que participaron en el estudio también se mostraron más estables emocionalmente tras la intervención. A continuación, se discuten estos resultados con más detenimiento.

En conocimiento emocional, atendiendo estrictamente a los resultados, no se han encontrado diferencias tras la intervención. Sin embargo, hay algunas cuestiones en las que merece la pena hacer un énfasis especial. Antes de la intervención los niños del estudio presentaban en algunos componentes porcentajes de acierto equiparables a los niveles propios de niños de 5 años pertenecientes a población típica (Pons, Harris y de Rosnay, 2004; Widen y Russell, 2008). Tras la intervención, estos porcentajes mejoraron, aunque sin alcanzar la significatividad estadística, en identificación de emociones, causalidad, comprensión de deseos, ambivalencia emocional y comprensión de emociones morales. Resulta curioso que, sin embargo, los resultados empeoraron en distinción entre emociones fingidas y reales. Si comparamos los resultados de los niños de este estudio con trabajos anteriores llevados a cabo en nuestro país con niños de población socio-económica media, los menores en situación de riesgo se sitúan, antes de la intervención, en niveles similares a los de niños de 5 años (Giménez-Dasí et al., 2013). No hay por tanto que dejar de lado el impacto que la situación de desventaja socioeconómica puede ocasionar en estos niños a nivel emocional y social llegando a producir un importante retraso en la adquisición de ciertas competencias emocionales.

Comparando los resultados promedio en el TEC con los de Pons, Lawson, Harris y de Rosnay (2003) los niños de esta muestra, pese a encontrarse en un rango de edad de entre 9 y 10 años se equipararían con los que en aquél estudio estaban en la franja de edad entre 6 y 7 años. Es importante mencionar que los posibles déficits observados cuando se comparan los niños del estudio con niños de muestras normativas, podrían deberse también a las diferencias culturales. No obstante, varios estudios han llegado a la conclusión de que el impacto de la cultura sobre el rendimiento de los niños en el TEC es relativo. Aunque la edad en la que la mayoría de los niños tienen éxito en los distintos componentes puede variar entre culturas, las diferencias de edad, así como la jerarquía de componentes del TEC son similares en todas las culturas. Estas similitudes se han observado entre culturas occidentales y no occidentales

(Minervino et al., 2010; Tenenbaum, Vischer, Pons y Harris, 2004). En el mismo estudio, los autores identifican el lenguaje como uno de los factores que más influyen en la comprensión emocional y sugieren que los programas de educación emocional deberían contemplar la discusión de episodios con carga emocional. Aunque los actuales resultados no aportan evidencia suficiente a favor de esta postura en lo que a comprensión emocional se refiere, parece que fomentar el diálogo sobre emociones en el grupo de iguales, puede estar en la dirección correcta a la hora de educar emocionalmente. Serán necesarios nuevos estudios que exploren el papel explicativo que pueda tener el lenguaje.

Si prestamos atención a los resultados encontrados en las otras variables del estudio, un aspecto esperanzador tiene que ver con la mejoría experimentada en manejo de las emociones y adaptabilidad. Ambas variables guardan relación con la habilidad para resolver conflictos y manejar las emociones, aspectos cuyo déficit está estrechamente relacionado con una adolescencia conflictiva y problemática (Hessler y Fainsilber, 2010; Lomas et al., 2012; Valois et al., 2013). Igualmente, hay que mencionar cómo los niños del estudio después de la intervención utilizan menos estrategias de regulación emocional basadas en la supresión. Estas estrategias están indisolublemente ligadas al “aprendizaje de la calle”, donde un menor que ha crecido en un entorno desestructurado y sin referentes emocionales claros, se acostumbra a gestionar sus propios conflictos y las emociones que derivan de ellos, con la mayor discreción. Pasar de ahí al manejo y utilización de estrategias que supongan una nueva evaluación de la situación que genera la emoción negativa, supone cambios que a medio y largo plazo serán sin duda mucho más adaptativos. En ambos casos, tanto en supresión como en reevaluación, el tamaño del efecto tras la intervención fue elevado.

Los resultados también han mostrado una mejoría significativa en inestabilidad emocional tras la intervención. Esta mejoría, en caso de mantenerse en el tiempo, podría suponer un factor preventivo del

desarrollo de agresividad durante la adolescencia. Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud de Minzi, y Mesurado (2012), encontraron que la inestabilidad emocional es un factor predictivo de la agresividad en adolescentes, frente a estrategias de afrontamiento de problemas centradas en la resolución del problema que se relacionaban con una baja agresividad.

Sin olvidar que el estudio únicamente supone un primer acercamiento a la intervención en competencia emocional con una población apenas tratada en nuestro país, los resultados animan a continuar trabajando en esta línea. No obstante, como acabamos de mencionar, este trabajo tiene algunas limitaciones que es necesario señalar. En primer lugar, es necesario trabajar con muestras mayores y disponer de grupos control. Este estudio es una primera aproximación que nos ha revelado lo extremadamente difícil que resulta el acceso a este tipo de niños. Dadas sus difíciles condiciones de vida, las instituciones educativas y ONGs que trabajan con ellos imponen una serie de controles y trámites burocráticos que dificultan una acción ágil por parte de profesionales externos. Estos procedimientos obviamente tienen como objetivo proteger a los menores, pero exigen mucha planificación y coordinación previa además de largos tiempos de espera antes de poder empezar a intervenir. En segundo lugar, sería necesario tomar medidas tiempo después de la intervención para comprobar si los efectos del programa se mantienen a medio y largo plazo. Una última limitación del trabajo tiene que ver con la dificultad existente para encontrar herramientas de medida validadas en el contexto español. De este modo, algunas de las medidas se han realizado mediante adaptaciones al castellano de los propios autores a partir de escalas validadas en otros países, con las consiguientes dificultades que esto puede acarrear en cuanto a fiabilidad o validez.

Para terminar, podemos concluir que la intervención realizada apunta hacia una dirección de trabajo que puede contribuir a reducir las carencias emocionales que sufren los niños que viven en situación de riesgo social. La intervención desde educación infantil y primaria podría evitar futuros problemas psicopatológicos, conductuales y

sociales. Este trabajo de prevención depende en gran medida de los profesionales pertenecientes a equipos educativos interdisciplinarios ya sean psicólogos, trabajadores sociales u otros agentes educativos. Pero no bastaría con eso, sino que parece necesario implicar a toda la comunidad educativa. Para que los resultados sean óptimos es vital que la administración, la comunidad escolar y las familias tomen conciencia de la relevancia que la competencia emocional debe tener en los currículos escolares. Los resultados obtenidos invitan al optimismo y nos hacen pensar en la relevancia que puede tener realizar futuras intervenciones con muestras mayores. Por otra parte, de cara al futuro se pueden realizar estudios más específicos en los que se estudie con más detalle el tipo de problemática que sufren los niños. Igualmente, se pueden tomar otro tipo de medidas (por ejemplo, de desarrollo lingüístico, de teoría de la mente, etc.) que permitan dibujar un panorama más completo de los progresos así como, quizás, una explicación más certera de las dificultades de los niños.

Referencias

- Álvarez, M. (Coord.). (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona, España: Praxis.
- Ambrona, T., López, B. y Márquez, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49.
- Arruabarrena, I. y De Paúl, J. (2002). Evaluación de un programa de tratamiento para familias maltratantes y negligentes y familias de alto riesgo. *Intervención Psicosocial*, 11(2), 213-227.
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A. y Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25(3), 27-40.
- Balsells, M. A. (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 4, 1-9.
- Bar-On, R. y Parker J.D. (2000) *EQ-i:YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. New York: MHS.
- Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36.
- Celdrán, J. y Ferrándiz, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), 1321-1342.
- Cerezo, M., Dolz, L., Pons-Salvador, G. y Cantero, M. (1999). Prevención de maltrato de infantes: evaluación del impacto de un programa en el desarrollo de los niños. *Anales de Psicología*, 15, 239-250.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cova, F., Maganto, C. y Melipillán, R. (2005). Género, adversidad familiar y síntomas emocionales en preadolescentes. *Psykhé (Santiago)*, 14(1), 227-232.
- Del Barrio, V., Moreno, C. y López, R. (2001). Evaluación de la agresión y la inestabilidad emocional en niños españoles: Su relación con la depresión. *Clinica y Salud*, 12(1), 33-50.
- Denham, S. A., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. y Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.

- Diekstra, R. F. y Gravesteyn, C. (2008). *Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. Social and emotional education: An international analysis*, 255-312. Recuperado de <http://www.lionsquest.org/pdfs/EvaluationBotinEnglish.pdf>
- Eid, M. y Diener, E. (2001). Norms for experiencing emotions in different cultures: inter- and intranational differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 869-885.
- Fernández-Abascal, E. y Martín-Díaz, M. D. (2015). Dimensions of emotional intelligence related to physical and mental health and to health behaviors. *Frontiers in Psychology*, 6(317) <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00317>
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/11026>
- Fredrikson, B. L. y Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 191-220.
- Giménez-Dasí, M., Fernández-Sánchez, M. y Daniel, M. F. (2013). *Pensando las emociones. Programa de intervención para Educación Infantil*. Madrid, España: Pirámide.
- Giménez-Dasí, M., Fernández-Sánchez, M. y Quintanilla, L. (2015). Improving social competence through emotion knowledge in 2-year-old children: A pilot study. *Early Education & Development*, 26(8), 1128-1144. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2015.1016380>
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L. y Daniel, M. F. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood education: An intervention through Thinking Emotions. *Childhood and Philosophy*, 9(17), 63-89.
- González, J de D. y Merchán, I. M. (2011). Investigación transfronteriza sobre un programa de inteligencia emocional con alumnos de educación primaria de Badajoz (España) y Castelobranco (Portugal): Análisis de la eficacia del programa en alumnos de Badajoz. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 303-312.
- GROP (1998). Educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/27-144/43). Barcelona, España: Praxis.
- GROP (1999). Actividades de educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 330/27-330/59). Barcelona, España: Praxis.
- Gross, J. J. y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Han, W., Lee, H. y Waldfogel, J. (2012). School readiness among children of immigrants in the US: evidence from a large national birth cohort study. *Children and Youth Services Review*, 34(4), 771-782.
- Hessler, D. M. y Fainsilber, L. (2010). Brief report: Associations between emotional competence and adolescent risky behavior. *Journal of Adolescence*, 33, 241-246.
- Ibarrola, B. (2004). *Sentir y pensar. Programa de inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años*. Madrid, España: SM.
- John, O. P. y Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1334. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>

- Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lizeretti, N. y Rodríguez, A. (2011). La Inteligencia Emocional en salud mental: Una revisión. *Ansiedad y Estrés*, 17(2), 233-253.
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K. y Downey, L. A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(1), 207-211. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.03.002>
- Martín, J. C., Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Correa, A. D. y Rodríguez, G. (2004). Evaluación del programa "Apoyo personal y familia" para madres y padres en situación de riesgo psicosocial. *Infancia y Aprendizaje*, 27(4), 437-445.
- Martínez, A., Piqueras, J. A. e Inglés, C. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 37(14). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero37/article6/article6.pdf>
- Martins, A., Ramalho, N. y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., Richaud de Minzi, M. C. y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275.
- Minervino, M., Dias, B., Silveira, D. y Roazzi, A. (2010). Emoções nas ruas: Uso do "Test of Emotions Comprehension" em crianças em situação de trabalho na rua. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 354-361.
- Moreno, J. M. (2002). Estudio sobre las variables que intervienen en el abandono físico o negligencia infantil. *Anales de Psicología*, 18(1), 135-150.
- Mostow, A., Izard, C., Fine, S. y Trentacosta, C. (2002). Modeling emotional, cognitive and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73(6), 1775-1787.
- Ortega-Navas, M. C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica (REOP)*, 21(2), 462-470.
- Pérez-González, A. y Robles-Gavira, G. (2013). *Camino a la exclusión. Relaciones entre el fracaso y abandono escolar y los procesos de exclusión social severa*. <http://dx.doi.org/10.13140/2.1.2673.5040>.
- Peña, A. M. y Canga, M. (2009). La educación emocional en el contexto escolar con alumnado de distintos países. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 199-210.
- Pons, F. y Harris, P. L. (2002). *Test of Emotion Comprehension TEC*. Oxford: Oxford University.
- 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.
- Pons, F., Harris, P. L. y de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental period and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.
- Pons, F., Harris, P. y Doudin, P. A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 293-304.
- 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, 347-353.

- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G. y Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículo emocional en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17(1), 5-18. <http://dx.doi.org/10.1174/1135640053603337>
- Roberts, Y. H., Snyder, F. J., Kaufman, J. S., Finley, M. K., Griffin, A., Anderson, J. y Crusto, C. A. (2014). Children exposed to the arrest of a family member: Associations with mental health. *Journal Of Child And Family Studies*, 23(2), 214-224. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-013-9717-2>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid, España: Pirámide.
- Rodríguez, G., Camacho, J., Rodrigo, M. J., Martín, J. C. y Máiquez, M. L. (2006). Evaluación del riesgo psicosocial en familias usuarias de servicios sociales municipales. *Psicothema*, 18(2), 200-206.
- Sainz, M., Ferrándiz, C., Fernández, C. y Ferrando, M. (2014). Propiedades psicométricas del Inventario de Cociente Emocional EQ-i: YV en alumnos superdotados y talentosos. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 41-55.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Serrano, G., El-Astal, S. y Faro, F. (2004). La adolescencia en España, Palestina y Portugal: un análisis comparativo. *Psicothema*, 16(3), 468-475.
- Tenenbaum, H., Alfieri, L., Brooks, P. y Dunne, G. (2008). The effects of explanatory conversations on children's emotion understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 249-263.
- Tenenbaum, H., Visscher, P., Pons, F. y Harris, P. (2004). Emotion understanding in Quechua children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 471-478.
- Valois, R. F., Zullig, K. J. y Hunter, A. A. (2013). Association between adolescent suicide ideation, suicide attempts and emotional self-efficacy. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 237-248. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-013-9829-8>
- Widen, S. C. y Russell, J. A. (2008). Young children's understanding of other's emotions. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones y L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3ª Ed., pp. 348-363). Nueva York: Guilford Press.
- Zilanawala, A., Sacker, A., Nazroo, J. y Kelly, Y. (2015). Ethnic differences in children's socioemotional difficulties: Findings from the Millennium Cohort Study. *Social Science and Medicine*, 134, 95-106. <http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.04.012>