

UNIVERSIDAD VERACRUZANA
Facultad de Psicología



Aprendizajes Básicos para el Manejo Emocional en Niños y
Adolescentes (MENA): creación y validación de un instrumento de
medición.

Modalidad: Tesis

Que para obtener el título de:
Licenciada en Psicología

Presenta:
Abigail Blancas Lumbreras

Directora:
Dra. Samana Vergara- Lope Tristán

Lectoras:
Mtra. Eréndira García García
Dra. Rosana Bigurra de la Hoz

Xalapa, Veracruz. a 11 de junio del 2017

Agradecimientos

Agradezco antes que nada a Dios por darme la vida y permitirme concluir mis estudios universitarios; por brindarme una familia amorosa y amigos incondicionales los cuales me han apoyado en todo momento.

Gracias mamá y papá por cuidarme, guiarme y apoyarme en todos los sentidos. De ustedes he aprendido que con amor, paciencia y respeto se pueden lograr cosas maravillosas. Gracias Diana, Luis e Israel por creer en mí, por todas las palabras de aliento, las risas y los consejos con los que me han acompañado a lo largo de mi vida y mis estudios. Ser la hermana menor me ha ayudado a aprender de ustedes y es un privilegio compartir mis logros a su lado. Gracias Sara, Bárbara, Santiago y Sofía por recordarme lo divertido que es ser niño con todas sus ocurrencias.

Gracias tía Tere y tío César por ser como mis segundos padres, gracias Shadai, Shekinah y Julio por acobijarme en cada encuentro y considerarme como su hermana, no cambio por nada las experiencias que he vivido a su lado.

Gracias familia Blancas Flores por cuidarme y consentirme tanto en cada encuentro, por motivarme a escuchar de la palabra y por estar en los momentos más importantes de la familia.

Gracias Rosangel por ser mi eterna confidente y por todos los consejos que me has dado con amor y paciencia. Gracias Alejandro, Leyla y Karelly, Guinahshi y Carolina por hacer de mis días universitarios los mejores, su amistad incondicional me llena el alma, los amo. Gracias Alyn y Katy por seguir incluyéndome en su vida y logros académicos, los amo. Gracias Daniel por enseñarme que a pesar de todo hay personas que vale la pena que permanezcan en tu vida y por tus palabras de aliento.

Gracias al proyecto *Medición Independiente de aprendizajes* por aceptarme, dirigirme y brindarme los recursos necesarios para la realización de mi tesis. He aprendido mucho de cada uno a lo largo de estos meses de arduo trabajo, es un honor para mí contribuir en la misión del proyecto.

Gracias Dra. Samana, Mtra. Eréndira y Dra. Bigurra por su dirección, asesoría y compromiso para conmigo en la realización de mi tesis, por su infinita paciencia y palabras de aliento. Con cada una he tenido la oportunidad de compartir experiencias a nivel personal y profesional muy divertidas y enriquecedoras.

Gracias a todos, su compañía le dio vida y sentido a esta esta maravillosa etapa de mi vida.

Aprendizajes Básicos para el Manejo Emocional en Niños y Adolescentes (MENA):
creación y validación de un instrumento de medición.

Basic Learning for Emotional Management in Children and Adolescents (MENA): creation
and validation of a measurement instrument.

RESUMEN

Los aprendizajes básicos para el manejo emocional hacen referencia al conjunto de habilidades y conocimientos necesarios para el manejo de las emociones con el fin de dar solución y sobrellevar los problemas cotidianos, en búsqueda del desarrollo integral de los individuos. En México existe una brecha de análisis poco explorada en el estudio y creación de instrumentos de estos aprendizajes básicos dirigidos a niños y adolescentes, por lo que en el presente estudio se realizó la creación y validación de un instrumento de medición de aprendizajes básicos para el manejo emocional en niños y adolescentes como parte del Proyecto “Aprendizajes Básicos para la Vida” dentro del marco del proyecto *Medición Independiente de Aprendizajes (MIA)*. Se aplicó en una muestra de 352 alumnos de nivel básico en primaria y secundaria. El 55.5% fueron mujeres y el 44.5% fueron hombres de entre 6 y 16 años. El análisis factorial con rotación Varimax arrojó libremente 4 factores (identificación de emociones, comprensión y expresión de emociones, control de la impulsividad y afrontamiento) que explican el 49.9 de la varianza. Es una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (Nunca, A veces, Casi siempre y Siempre) que se puntúan del 1 al 4. La versión final del instrumento contó con 15 reactivos, un alfa de Cronbach total de 0.72 y alfas por dimensión que oscilan entre 0.54 y 0.62.

Palabras clave: aprendizajes básicos, manejo emocional, educación básica.

ABSTRACT

Basic learning for emotional management refers to the set of skills and knowledge needed to manage emotions in order to solve and cope with everyday problems, in search of the integral development of individuals. In Mexico, there is an analysis gap that has not been explored in the study and creation of tools for this basic learning aimed at children and adolescents. In this study, the creation and validation of an instrument for the measurement of basic learning for management Emotional development in children and adolescents as part of the "Basic Learning for Life" Project within the framework of the Independent Learning Measurement (MIA) project. It was applied in a sample of 352 students of basic level in primary and

secondary. 55.5% were women and 44.5% were men between the ages of 6 and 16. Varimax rotation factor analysis yielded 4 factors (identification of emotions, understanding and expression of emotions, control of impulsivity and coping) that explain 49.9 of the variance. It is a Likert scale with four response options (Never, Sometimes, Almost Always and Always) that are scored from 1 to 4. The final version of the instrument had 15 reagents, a Cronbach alpha total of 0.72 and alphas per dimension Ranging from 0.54 to 0.62

Keywords: Basic learning, emotional management, basic education

Índice

RESUMEN	3
Capítulo 1.....	8
1.1 Introducción.....	8
Capítulo 2 Marco teórico	12
2.1 Generalidades de los aprendizajes básicos para el manejo emocional.....	12
2.1.1 Antecedentes.	12
2.1.2 Emoción.....	18
2.1.2.1 Clasificación de las emociones.	19
2.1.2.2 Componentes: fisiológico, cognitivo y conductual de la emoción.	20
2.2 El ABC del manejo emocional.....	24
2.2.1 Modelos que fundamentan el manejo emocional y su evaluación.	24
3. El desarrollo cognitivo y manejo emocional en la infancia temprana, media y adolescencia.	43
3.1 Desarrollo cognitivo y emocional en la infancia temprana.	45
3.2 Desarrollo cognitivo y emocional en la infancia media.	50
3.3 Desarrollo cognitivo y emocional en la adolescencia.	55
Capítulo 3 Método.....	58
3.1 Justificación	58
3.2 Objetivos, diseño y tipo de estudio	64
3.3 Definición conceptual de las variables.....	64
3.4 Definición operacional de las variables	65
3.5 Muestreo	66
3.6 Muestra	66
3.7 Instrumento	68
3.8 Escenario.....	68
3.9 Procedimiento	68
Capítulo 4.....	70

Resultados.....	70
Capítulo 5.....	75
Discusión y Conclusiones.....	75
Referencias.....	77

Lista de tablas.

Tabla 1.Familias de emociones.....	19
Tabla 2.Características y la función de cada subsistema y su relación con las emociones.....	20
Tabla 3.Impulsos para la acción.	22
Tabla 4.Habilidades y sub habilidades que conforman la inteligencia emocional.	25
Tabla 5.Factores según modelo de Reuven Bar-On.....	30
Tabla 6.Resumen modelo GROOP.	34
Tabla 7. Resumen de instrumentos a nivel internacional, latinoamericano y nacional.....	37
Tabla 8.Etapas del desarrollo cognitivo según Piaget.	44
Tabla 9.Ítems correspondientes a las dimensiones: percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional usadas en el pilotaje.....	65
Tabla 10.Distribución de frecuencias por edad.....	67
Tabla 11.Distribución de frecuencias por grado.....	67
Tabla 12. Distribución de frecuencias por género.	68
Tabla 13.Ítems positivos.	70
Tabla 14.Ítems negativos.	71
Tabla 15.Matriz de componentes rotados.....	72
Tabla 16.Medias y desviaciones estándar de cada factor y total.....	73
Tabla 17.Análisis factor 1.....	73
Tabla 18.Análisis factor 2.....	73
Tabla 19.Análisis factor 3.....	74
Tabla 20.Análisis factor 4.....	74
Tabla 21.Calificación del instrumento Aprendizajes Básicos para el manejo emocional en niños y adolescentes (MENA).....	75

Capítulo 1

El presente capítulo describe los elementos introductorios de los aprendizajes básicos para el manejo emocional, se mencionan algunos de los antecedentes del manejo emocional y su importancia en la salud, la socialización y el aprendizaje. Así mismo se describen las características del proyecto Medición independiente de aprendizajes y los elementos que contienen los capítulos posteriores.

1.1 Introducción

El estudio del manejo de las emociones surgió en la década de los 90's, en el que se ha considerado el desarrollo de estas habilidades desde diferentes enfoques teóricos. Desde el surgimiento del concepto de afrontamiento (Lazarus & Folkman 1984; Lazarus & Lazarus, 1994, Trianes, 2002); el de autocontrol (Harter, 1983; Tangney, Baumeister & Boone, 2004; Dixon & Tibbetts, 2009); la regulación emocional (Gros, 1999); las inteligencias intrapersonales e intrapersonales (Gardner, 2005) y finalmente el desarrollo de la inteligencia emocional (Goleman 1996; Mayer & Salovey, 1997; Bar-On, 1997; Bisquerra, 2009) . Todos estos enfoques, llegan a la conclusión de que el desarrollo del manejo de las emociones es una parte fundamental en la vida de los individuos, ya que influyen de manera sustancial en la salud, el aprendizaje y la socialización del individuo.

Las emociones y su manejo son un antecedente y un consecuente del aprendizaje; antecedente porque funciona como un precursor para poder aprender, porque permite lidiar con factores que distraen, interrumpen e impiden atender, concentrarse y por lo tanto aprender; consecuente porque los resultados del aprendizaje vuelven a influir en las emociones y estas a su vez vuelven a influir en la adquisición de otros nuevos aprendizajes; de este modo es un círculo en que se encuentran en constante retroalimentación.

Debido a esto, es un aprendizaje básico para la vida que permite manejarse en todos los ámbitos de la vida y que si no se tienen se ve afectado el desarrollo integral de los sujetos. La importancia de conocer y desarrollar estos aprendizajes básicos para el manejo emocional en los sujetos radica en que estos mantienen una estrecha relación en la salud, en el aprendizaje y en la socialización de los individuos, reduciendo de manera significativa el impacto negativo de un ambiente social dañino en los sujetos.

En relación a la salud, la inhibición de la expresión emocional se relaciona con la incidencia y el progreso de las enfermedades crónicas degenerativas como lo son el lupus y el síndrome Sjogren. Así mismo, las dificultades en el manejo emocional son características de los pacientes con trastorno depresivo, trastorno límite de la personalidad y las personas con problemas en el consumo de sustancias nocivas para la salud (Pérez-Fuentes, Gázquez Molero, Martínez, Barragán & Simón, 2016).

Una de las características de los niños con dificultades en el aprendizaje y en su conducta social es un bajo control emocional, generalmente en el control de la ira y la agresividad. El desarrollar estas habilidades emocionales impactará de manera positiva en los niños, generando mejoras en su aprendizaje y por lo tanto en su desempeño escolar; influirá en la disminución de problemas de conducta y presentarán una mayor preparación para enfrentar los conflictos cotidianos, lo que les permitirá desarrollar relaciones interpersonales sanas (Bello-Dávila, Rionda-Sánchez & Rodríguez-Pérez).

La pregunta de investigación planteada fue: ¿Cuáles son las habilidades y conocimientos básicos necesarios para el manejo emocional?, al surgir esta pregunta y tras el estudio de los diversos referentes teóricos, se consideró el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1997) y el afrontamiento desde la perspectiva de Trianes (2002) como el fundamento teórico idóneo para la construcción del presente instrumento de medición. Se retomaron tres de las cuatro dimensiones que el modelo de Mayer y Salovey (1997) proponen: la percepción emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional y el afrontamiento centrado en el problema y en la emoción como los procesos básicos involucrados en el manejo emocional.

Surgió la necesidad de crear un instrumento confiable y práctico que mida los aprendizajes básicos para el manejo emocional en niños y adolescentes, debido a la veta de análisis poco explorada en el estudio del manejo emocional en niños y adolescentes mexicanos, el cual pueda dar un punto de partida a los docentes o al personal que lo requiera para el conocimiento de los aprendizajes básicos.

Esta tesis se realizó en el marco del proyecto de investigación *Medición Independiente de Aprendizajes (MIA)*, el cual forma parte de una red de evaluación dirigida por el ciudadano conocida como PAL Network (Red de Acción Ciudadana por el aprendizaje). La red está conformada por 14 países de tres continentes: Bangladesh, India, Senegal, Indonesia,

Mozambique, Camerún, Ghana, Uganda, México, Tanzania, Mali, Kenia, Pakistán y Nigeria, los cuales tienen la misión de evaluar en los hogares las aptitudes de lectura y aritmética básicas de los niños, niñas y adolescentes por medio de evaluaciones anuales llevadas a cabo por los ciudadanos, ajenas al gobierno e iniciativas federales.

El proyecto MIA se consolidó en el 2014 en Xalapa Veracruz, en coordinación con un grupo de organizaciones de la sociedad civil, la Universidad Veracruzana y el CIESAS-Golfo. Para el 2016 lograron entrevistar a más de 8000 niños de Veracruz, Puebla, Campeche, Quintana Roo, Yucatán y Tabasco y cuentan con más de 1200 voluntarios, los cuales hacen una gran labor donando su tiempo para realizar las mediciones en las casas y escuelas de los niños, niñas y adolescentes mexicanos.

La presente investigación forma parte del proyecto “Aprendizajes Básicos para la Vida”, el cual se enfoca en conocer cuales aprendizajes además de la lectura y la aritmética son considerados como esenciales para que un ser humano se desarrolle en plenitud y pueda incorporarse de forma exitosa a la sociedad, además de que pueda vivir dignamente en ella. Dentro de los factores asociados que influyen en el aprendizaje, se considera al manejo de las emociones como uno de los aprendizajes básicos para el desarrollo integral de los individuos, por lo que el presente trabajo tiene como objetivo general el crear un instrumento que permita medir los aprendizajes básicos para el manejo emocional en niños, niñas y adolescentes de manera válida y confiable.

A pesar de que se han desarrollado innumerables propuestas de instrumentos a nivel internacional y algunos han sido adaptados al castellano y al contexto mexicano, existe una brecha en la creación de instrumentos de aprendizajes básicos para el manejo emocional dirigidos a población infantil y adolescente. Algunos cuentan con una larga extensión de ítems, otros miden una gran cantidad de variables o solo se enfocan en medir una de las dimensiones que aquí se proponen.

El presente instrumento de medición puede servir como el inicio en el proceso de la implementación de la educación emocional en México, el cual ha sido mencionado en la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. Con base en los resultados se podrán desarrollar las intervenciones necesarias y así poder lograr una educación emocional de calidad, en la que no solamente se inserten programas de educación emocional sin antes conocer las habilidades con las que los niños están dotados. Es necesario romper la con la

lógica tradicional del sistema educativo mexicano, el cual ha desarrollado e implementado programas pensando que todos los mexicanos son iguales y tienen las mismas necesidades.

Por todas las razones expuestas anteriormente, a continuación se describe el proceso en la construcción y validación del instrumento de medición de aprendizajes básicos para el manejo emocional en niños y adolescentes (MENA). El primer capítulo describe los elementos teóricos necesarios para la comprensión del manejo emocional, se divide en tres apartados: generalidades del manejo emocional, el a, b, c del manejo emocional y el desarrollo cognitivo y emocional en la infancia y la adolescencia. En el segundo capítulo se describe el método, en el cual se desarrolla en primera instancia la justificación desde una perspectiva política, social y de salud por el cual se crea el instrumento propuesto en la presente investigación.

Posteriormente se describen desde los objetivos del estudio hasta el análisis de los resultados. En el capítulo cuatro se presentan los resultados del análisis para la validación del instrumento y finalmente en el capítulo cinco se exponen las conclusiones y la discusión generada en la creación del instrumento de aprendizajes básicos para el manejo emocional de los niños, las niñas y los adolescentes mexicanos.

Capítulo 2

Marco teórico

Este capítulo contiene los principales elementos teóricos que sustentan la presente investigación, se divide en tres apartados: 1) Generalidades de los aprendizajes básicos para el manejo emocional, 2) El a, b, c de los aprendizajes básicos para el manejo emocional y, 3) El manejo de las emociones en la infancia temprana, media y adolescencia; se procederá a describirlos.

En el primer apartado se describen los conceptos básicos para comprender los aprendizajes básicos para el manejo de las emociones; es decir, se abordan los constructos de aprendizajes básicos y manejo emocional, así como los antecedentes, la clasificación y los componentes fisiológicos, los cognitivos y los conductuales de la emoción.

En el segundo apartado se explican los modelos teóricos que fundamentan y dan sentido a los elementos considerados en la construcción del instrumento Aprendizajes Básicos para el Manejo Emocional en Niños y adolescentes (MENA), así como los instrumentos que se han construido a lo largo del tiempo para su evaluación a nivel internacional, a nivel latinoamericano y a nivel nacional.

En el tercer apartado se describe el desarrollo cognitivo y emocional bajo el cual se desarrollan los aprendizajes básicos para el manejo emocional durante los periodos de la infancia temprana, media y adolescencia, retomando la teoría constructivista propuesta por Piaget (2000) y el desarrollo emocional a partir de distintas aportaciones teóricas.

2.1 Generalidades de los aprendizajes básicos para el manejo emocional

El presente subtema describe de manera más detallada los antecedentes del manejo emocional, el término emoción, la clasificación de las emociones, así como los componentes a nivel fisiológico, cognitivo y conductual de las emociones.

2.1.1 Antecedentes.

Desde una perspectiva social, Rotter (1981) propone en su teoría del Aprendizaje Social, el locus de control, definiéndolo como el grado con el que los individuos creen controlar su vida y los acontecimientos que influyen en ella. Si el individuo considera que los sucesos que acontecen en su vida dependen de ellos mismos se dice que cuentan con un locus de control

interno, pero si los sujetos lo perciben como una situación indirecta y poseen la creencia de que estos acontecimientos están determinados por fuerzas externas fuera de su alcance, tal como la suerte o el destino, se dice entonces que poseen un locus de control externo.

Esta teoría influyó con gran peso en las futuras investigaciones sobre los componentes individuales que los sujetos poseen o desarrollan para el control de las contingencias cotidianas. Posteriormente, Lazarus y Folkman (1984) desde su modelo transaccional del estrés, definen el afrontamiento como el esfuerzo cognitivo y conductual que las personas realizan para manejar tanto las demandas externas del ambiente consideradas estresantes como las demandas internas del estado emocional de los sujetos.

Estos autores sugieren que ante una situación de estrés se debe tener en cuenta lo siguiente:

- La valoración que las personas hacen de los estresores.
- Las emociones y afectos asociados en dicha valoración.
- Los esfuerzos conductuales y cognitivos realizados para afrontar dichos estresores.

Por lo tanto, el afrontamiento puede estar orientado hacia la tarea, centrándose en resolver los problemas de manera lógica, elaborando planes de acción para disminuir o erradicar el estrés generado. El afrontamiento también puede estar dirigido hacia las emociones que los estresores les pudieran generar a los individuos, se da cuando no podemos cambiar la situación angustiante, y consiste en lo que las personas se dicen a sí mismos en un intento de llevar a cabo ese control, por lo que es un aspecto muy interior y privado de las personas. Su objetivo es el de reducir las emociones negativas provocadas que acompañan las situaciones estresantes o desbordantes de los sujetos. (Lazarus & Folkman, 1984; Trianes, 2002).

Posteriormente el autocontrol, pasa de una visión de represión de los impulsos a una visión más compleja y positiva de control en la que es considerado como la capacidad de controlar los propios impulsos con el objetivo de demorar una recompensa inmediata en aras de otra mayor, aunque posterior en el tiempo, posibilitando la aparición de las conductas prudentes o sensatas. Es decir, ya no se trata de reprimir si no de controlar razonablemente para obtener una recompensa mayor, en el que existen tres aspectos fundamentales para su estudio: los procesos cognitivos básicos, los procesos de internalización y los procesos

afectivos y motivacionales (Harter, 1983; Tangney, Baumeister & Boone, 2004; Dixon & Tibbetts, 2009).

Otra definición del autocontrol es la que (Brenner & Salovey, 1997) proponen, definiéndolo como la capacidad emocional que posee una persona para manejar los sentimientos de manera adecuada. Esta definición se acerca más al enfoque del presente estudio, en el que el individuo tiene la capacidad de poder realizar acciones con sus emociones para su beneficio. Se comienza una especie de revolución cognitiva emocional, en la que comienzan a surgir y desarrollarse múltiples estudios de orden interno siendo la emoción y la regulación de la misma un comportamiento relevante para los humanos en su medio social, el cual implica adaptación.

En 1995, Howard Gardner propone su teoría de las inteligencias múltiples, en la cual dos de dichas inteligencias se encontraban relacionadas con el manejo de las emociones en uno mismo y en los demás. Estas inteligencias fueron nombradas como inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. La inteligencia intrapersonal se define como la capacidad de construir una percepción precisa respecto a uno mismo y la capacidad de organizar y dirigir la propia vida. Esta habilidad involucra a la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima, así como el control de sentimientos y respuestas emocionales (Gardner, 2005).

Por otra parte, la inteligencia interpersonal se define como la habilidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos; esta inteligencia requiere de la sensibilidad para evaluar adecuadamente las emociones, intenciones y capacidades de los otros, actuar según las normas y con liderazgo; permite buenas relaciones con la familia y demás personas que rodean a los sujetos.

Años más tarde, Peter Salovey y su colega John Mayer retoman los estudios de Gardner y proponen un modelo de inteligencia emocional que toma en cuenta las habilidades siguientes: percepción emocional, comprensión emocional, facilitación emocional y regulación emocional. El estudio de estas habilidades surgió ante la necesidad de responder al por qué algunas personas se adaptan mejor que otras a situaciones de la vida diaria. La teoría de la inteligencia emocional considera que es importante desarrollar las habilidades mencionadas anteriormente para procesar y unificar tanto a la razón como a la emoción y propiciar un razonamiento más efectivo que posibilite el pensar de forma más inteligente en nuestra vida emocional (Mayer & Salovey, 1997).

De los 90's hasta la actualidad, la literatura científica describe al manejo emocional en estrecha relación teórica con el término "regulación emocional", la cual es entendida como el proceso en el que el individuo puede modificar, modular o mantener sus estados emocionales internos para darle forma a su respuesta emocional, es decir, refiere a la forma en la que los sujetos reconocen y deciden cómo expresar sus emociones (Capella & Mendoza, 2011).

Por otro lado, Gross (1999) define a la regulación emocional como los procesos en los que las personas ejercen una influencia sobre las emociones en el momento y la forma en la que las experimentan y las expresan. Así mismo, indica que la regulación emocional es una preparación del organismo para una rápida y adecuada respuesta motora ante estímulos que desencadenan ciertas respuestas emocionales y fisiológicas, iniciando, evitando, inhibiendo, manteniendo o modulando la ocurrencia, forma, intensidad o duración de los estados emocionales internos.

Como se puede observar, los términos relacionados al manejo de las emociones han sido diversos a lo largo del tiempo. Han sido considerados como habilidades, competencias y conocimientos que al trabajar de manera conjunta el individuo se verá beneficiado en todos los aspectos de su vida.

Ahora, para hablar de aprendizajes básicos es importante mencionar que no existe una definición como tal para este concepto debido a que muchos autores lo han denominado de diversas formas, no obstante, se ha considerado que contiene estrecha relación con el término "competencias básicas", consideradas como las capacidades y conocimientos interiorizados a lo largo de la vida de una persona, que le permiten utilizar todo su saber, sus habilidades y recursos personales, sociales y contextuales para desenvolverse en la sociedad donde vive (Barrero & Domingo, 2010).

Dentro del marco de la investigación en la que se considera que existen aprendizajes básicos o esenciales para el desarrollo integral del individuo, Valdivia (2010) explica que los aprendizajes básicos se relacionan constituyendo un sistema y él los clasifica dentro del sistema de aprendizajes para "aprender a vivir consigo mismo y con los demás", así como el aprender a afrontar la vida.

Se trata específicamente de que las personas se preocupen por ellas mismas, por su cuidado personal, por su salud, por conocerse en todos los sentidos y que de esta forma puedan actuar y dirigirse de la mejor manera, y a su vez que sepan tomar decisiones que les

ayuden al autocontrol. Con respecto a la segunda clasificación, Valdivia se refiere a que los individuos puedan socializar con sus iguales y su entorno, y que de esta forma sean participantes activos y creativos, aprendiendo a comunicarse y expresarse con los que le rodean, para que todo esto los lleve a mejorar las relaciones humanas y las comunicaciones interpersonales. En la última clasificación, nos dice que los individuos deben de estimar, disfrutar y crear valores positivos en la vida, lo que los llevará a pensar, trabajar y crear, y obviamente a enfrentar de forma positiva las adversidades de la vida.

Para él, los aprendizajes básicos antes mencionados y su práctica en sí, es lo que hace que los seres humanos lleguen a su nivel más alto que es cuando por fin desarrollan la conciencia crítica, reflexiva y valorativa, lo cual lleva a las personas a que se planteen cuestiones fundamentales sobre las cosas mismas y sobre su propia existencia, es decir la finalidad de su vida.

Por otra parte, en una investigación denominada los 7 aprendizajes básicos para la educación en la convivencia social realizada por Toro (1992), los aprendizajes que a continuación se describen tienen la finalidad de que las personas puedan desarrollarlos para la construcción de una sana convivencia, y los aprendizajes básicos que él considera son los siguientes:

1. Aprender a no agredir al congénere. Los individuos deben aprender a no agredir ni física ni psicológicamente a los otros seres humanos, debido a que la agresividad es natural en todos los seres vivos, se debe aprender a dirigirla.
2. Aprender a comunicarse. Se trata de una autoafirmación mutua, pues todo acto de comunicación busca transmitir un sentido y una forma de ver al mundo cuando se reconoce por el otro.
3. Aprender a interactuar. Aprender a acercarse a los otros, a comunicarse con ellos y reconocerlos en la convivencia.
4. Aprender a decidir en grupo. Que como sociedad y parte de la misma, se aprenda a concertar con los otros, los intereses y los futuros.
5. Aprender a cuidarse. Esto supone que debe haber un bienestar tanto físico como psicológico, en el cual pueda transmitirse a las personas que estén a su alrededor, ya que de esta forma se expresa el amor a sí mismos como a la vida.
6. Aprender a cuidar el entorno. Es como una introyección de ser parte del planeta y el universo, por lo tanto si le hacemos daño a él nos hacemos daño a nosotros mismos.

7. Aprender a valorar el saber social. Este se puede definir como el conjunto de conocimientos, practicas, destrezas, procedimientos, valores, símbolos, ritos y sentidos, que una sociedad juzga válidos para sobrevivir, convivir y proyectarse. Todos estos aprendizajes, están basados en el hecho de que somos seres humanos, y como tal ya vivimos en convivencia, sin embargo, no todos la practicamos, no lo hacemos como se debería, por lo tanto hay que echar mano de ellos.

Así pues, con respecto a los aprendizajes básicos y competencias básicas, resumiéndose, podría decirse que una competencia es la capacidad puesta en práctica y demostrada de integrar conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas y situaciones en contextos diversos (Sastre, Rey, Boubée & Cañibano, 2010).

Con base en lo que se ha revisado, el término de aprendizajes básicos para el manejo emocional se entiende en la presente investigación como el conjunto de habilidades y conocimientos necesarios para el manejo de las emociones con el fin de dar solución y sobrellevar los problemas cotidianos, para un desarrollo integral de los individuos.

Entonces, para que una persona tenga la capacidad de modificar o modular sus estados internos emocionales, es necesario que primero desarrolle ciertas habilidades consideradas como básicas durante el manejo de las emociones. En la presente investigación se retoma el supuesto teórico que sostiene que la percepción emocional precede a la comprensión emocional y, posteriormente, se da paso a una regulación o afrontamiento de las emociones.

El estudio del desarrollo humano ha demostrado que desde bebés los sujetos pueden identificar las emociones ajenas. Después, con la aparición del lenguaje, los niños adquieren la habilidad para identificar las emociones propias y las de los demás. Con el lenguaje se adquiere la capacidad para expresarlas; posteriormente las personas se encuentran en condiciones para aprender a regular sus emociones (Harris, 1989).

La primera habilidad que los sujetos desarrollan corresponde a la percepción emocional, proceso que permite la identificación y la expresión de las propias emociones y las de los demás; posteriormente se desarrolla la comprensión emocional, habilidad que se relaciona con un pensamiento reflexivo de las emociones que dota a los sujetos de la capacidad para detectar sus causas, la transición entre ellas y la comprensión de las emociones simultáneas que puedan presentarse. Finalmente, la regulación emocional o afrontamiento es entendida como la habilidad para estar abierto tanto a las emociones

positivas como negativas y reflexionar sobre las mismas para poder descartar la información y así poder generar acciones que potencialicen las emociones positivas (Mayer & Salovey, 1997).

2.1.2 Emoción.

Antes de entrar de lleno al tema del manejo emocional, es importante comprender algunos aspectos generales de la emoción por lo que procederé a describirlos. Antes que nada: ¿qué es la emoción? la etimología de la palabra emoción proviene del latín “*motere*” que significa “mover”, además, el prefijo *e*, que implica “movimiento hacia”, señalan que la esencia de toda emoción es dirigirla hacia una acción (Goleman, 1996). En la misma línea de pensamiento Maturana explica que para toda acción humana existe una emoción que la origina y la hace posible como acto, ya que finalmente no es la razón la que nos dirige a la acción, sino la emoción (Maturana, 1997).

La Real Academia Española (RAE, 2016) nos dice que el término emoción se refiere a una alteración del ánimo intensa y pasajera, que va acompañada de un cambio físico notorio, por lo que conlleva un proceso fisiológico que determina qué clase de estímulos internos o externos son deseables o no para el organismo.

El objetivo principal de la emoción es la preservación del medio interno para el cuidado de la vida, esto se logra mediante la homeostasis, la cual permite mantener constante interacción de los procesos internos y su adaptación con el medio externo. Desde esta perspectiva, es posible observar a las emociones vinculadas a una respuesta visceral, por ejemplo, el miedo provoca la huida y evitación del peligro, la ira provoca la lucha para proteger la integridad del individuo. Las emociones agradables indican que este peligro ha pasado, que el sujeto está seguro o ha satisfecho alguna necesidad indispensable para la supervivencia. La segunda finalidad de la emoción es su expresión (Bustamante, 2007).

Se ha tenido una discusión bastante amplia sobre la existencia de emociones básicas, es decir, que de alguna manera en las diferentes culturas y contextos del mundo haya un patrón universal de expresión de las emociones. Sin intención de menospreciar estas discusiones, resulta pertinente retomar la propuesta de Goleman sobre la clasificación de las emociones en 8 familias, las cuales procederé ahora a describir.

2.1.2.1 Clasificación de las emociones.

Para su clasificación, Goleman (1996) propone 8 familias de emociones básicas, así como los sentimientos que se desprenden de ellas (Ver tabla 1):

Tabla 1. Familias de emociones.

Emoción básica.	Emociones secundarias.
Ira	Furia, cólera, resentimiento, ultraje, indignación, aflicción, irritabilidad, etc.
Tristeza	Pesar, melancolía, pena, autocompasión, pesimismo, soledad, desesperación, etc.
Temor	Ansiedad, nerviosismo, aprensión, preocupación, incertidumbre, pavor, miedo, terror, etc.
Placer	Felicidad, alivio, dicha, diversión, orgullo, gratificación, éxtasis, etc.
Amor	Aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, adoración, devoción, etc.
Sorpresa	Conmoción, asombro, desconcierto.
Disgusto	Menosprecio, aborrecimiento, aversión, repulsión.
Vergüenza	culpabilidad, remordimiento, humillación, arrepentimiento, mortificación, etc.

Datos recuperados con base en Goleman (1996)

El debate científico sobre la clasificación de las emociones se ha propiciado porque existen derivaciones de las emociones básicas (un ejemplo son los celos, emoción considerada como producto de la ira mezclada con tristeza y temor, la decepción es otro ejemplo ya que es la combinación de sorpresa y tristeza). También es importante tomar en cuenta que estas clasificaciones se ven moldeadas por el contexto y la cultura en la que se desarrolla el individuo (Goleman, 1996).

De acuerdo con lo anterior se entiende que las emociones ejercen una gran influencia en la vida diaria, ya que no son únicamente uno de los factores más importantes de la vida individual sino que son también las fuerzas naturales más poderosas que conocemos. No por nada han sido uno de los temas más discutidos en la Psicología (Schmidt-Atzert, 1985; Vygotsky, 2004).

Para entender un poco más sobre cómo éstas inciden en el organismo, se describirá el desarrollo de las emociones desde el enfoque de las neurociencias. Se han encontrado regiones del cerebro que se activan al momento de experimentar una emoción particular; la región encargada del reconocimiento emocional es conocida como corteza cerebral (Carpena, 2010).

Los sistemas involucrados en la activación y el mantenimiento de las emociones son: el sistema endocrino, encargado de producir y secretar hormonas al torrente sanguíneo y, el sistema nervioso, encargado de percibir los estímulos, analizar la información y enviar respuestas al cuerpo (Ferres, 2014).

Los procesos que se llevan a cabo en esta región en combinación con estos sistemas, tienen una gran influencia sobre la conducta. Es válido argumentar que aunque los procesos que se llevan a cabo en el cerebro son lógicos, también son permeados por elementos emocionales (Carpena, 2010). Estos primeros planteamientos sirven de base para fundamentar la importancia de adquirir y estudiar las habilidades del manejo emocional durante la niñez y la adolescencia, para posteriormente crear intervenciones que mejoren el manejo emocional y consoliden un desarrollo integral del ser humano.

2.1.2.2 Componentes: fisiológico, cognitivo y conductual de la emoción.

Desde un enfoque biológico, se proponen tres categorías para el estudio de las emociones: la categoría fisiológica, la categoría cognitiva y, la categoría motora. El componente fisiológico hace referencia a los procesos que se desarrollan en el sistema nervioso central (SNC) relacionados con la presencia de determinados estados emocionales. Los subsistemas encargados de desempeñar estos procesos son: la corteza cerebral, el hipotálamo, la amígdala cerebral y médula espinal (Lang & Lazovik, 1963; Davidoff, 1980). A continuación se describen las características y la función de cada subsistema y su relación con las emociones (Ver tabla 2).

Tabla 2. Características y la función de cada subsistema y su relación con las emociones.

Subsistema fisiológico.	Características
Corteza cerebral	Es una lámina gris formada por cuerpos de neuronas, la cual cubre los hemisferios cerebrales. Se encarga de regular e integrar las reacciones relacionadas con las emociones.

Hipotálamo	El hipotálamo forma parte del sistema límbico, es una zona de sustancia gris que se extiende en cada hemisferio, por debajo del tálamo. Juega un papel importante en la regulación de la vida emocional y las funciones vegetativas.
Amígdala cerebral	Es un grupo de neuronas con forma de almendra situado en el lóbulo temporal del cerebro. Está relacionada con las sensaciones de ira, placer, dolor y temor. Prepara respuestas orgánicas inmediatas ante una eventual amenaza.
Médula espinal.	La médula espinal es la parte del sistema nervioso que está dentro del canal vertebral. Cumple dos tipos de funciones: 1.-Conductora: Ya que conduce información sensitiva. 2. Elaboradora: Ya que es un centro elaborador de respuestas reflejas ante estímulos.

Datos recuperados con base en Davidoff (1980)

El hemisferio derecho participa en el procesamiento de la información emocional y en la producción de la expresión emocional un tanto más que el hemisferio izquierdo, así las lesiones que se presenten en los hemisferios afectarán en la interpretación de los estímulos. En el hemisferio derecho se verá afectado la interpretación de estímulos de origen verbal y las expresiones faciales (Bustamante, 2007).

El sistema límbico conocido como cerebro emocional, comprende la corteza límbica, la amígdala, el septum, el hipocampo y el tálamo. La información procesada en el sistema límbico influye sobre el sistema nervioso autónomo, el cual organiza los impulsos que dan origen a las manifestaciones somáticas y viscerales de la emoción; es decir, sensaciones físicas que se expresan en alguna parte del organismo (Bustamante, 2007).

De acuerdo con Solís (2013), algunas de las reacciones anteriormente mencionadas pueden ser las siguientes:

- Alteraciones en la circulación: el miedo hace que la sangre se vaya a las piernas, lo que prepara al cuerpo para huir de alguna situación de peligro. Otro ejemplo es el coraje, el cual hace que la sangre se vaya a los puños, es por eso que cuando la persona está enojada tiende a cerrar los puños en forma de ataque.
- Cambios respiratorios: el suspiro por ejemplo es uno de los más frecuentes, y se presenta cuando se observa o se piensa en algo agradable.

- Las secreciones glandulares: cuando una persona tiene miedo o está nerviosa hace que el cuerpo empiece a sudar.

En casos más graves, una noticia que resulte impactante para una persona puede derivar en el sujeto experimente una parálisis o un infarto. Resulta importante destacar que es necesario aprender y regular las emociones ya que un manejo pobre de las mismas puede provocar alteraciones en nuestro cuerpo que pueden llegar a ser catastróficas.

De manera más detallada Goleman (1996), describe los efectos fisiológicos que las emociones generan en el cuerpo. Los que nombra “impulsos para la acción”, dichos impulsos refieren a las respuestas que tiene el organismo ante cierta emoción (Ver tabla 3):

Tabla 3. Impulsos para la acción.

La ira	La sangre fluye a las manos, el ritmo cardiaco se acelera y el cerebro segrega adrenalina. Esto es suficiente para desencadenar una acción vigorosa.
El miedo	La sangre se va a las piernas, y deja de circular en la cara, es por eso que puede tomar un aspecto pálido. El cerebro segrega un torrente de hormonas que preparan al cuerpo para la acción, centrándose en la amenaza cercana.
La felicidad	Aumenta la actividad en un centro nervioso, el cual inhibe los pensamientos negativos y favorece e aumento de la energía disponible. La reacción observable se manifiesta como una tranquilidad del cuerpo. .
El amor.	Produce una respuesta parasimpática, esto quiere decir que el cuerpo reacciona de manera opuesta a lo que produce el miedo o la ira. Lo que ocurre con el cuerpo es un estado de relajación, lo cual genera la calma, aumenta la satisfacción y esto ayuda a que se facilite la cooperación.
La sorpresa	La acción de levantar las cejas ayuda a que entre mayor luz a la retina del ojo y se tenga un mejor panorama de lo que está ocurriendo, así se podrá idear el mejor plan de acción.
El disgusto	Esta expresión es igual en el mundo entero, el labio superior se mueve tuerce hacia un lado mientras la nariz se frunce ligeramente, esto como con la finalidad de intentar cerrar las fosas nasales ante un olor repugnante.
La tristeza	Lo que origina esta emoción es una caída de la energía, y una de las funciones de ella es ayudar a que la persona se adapte ante una pérdida significativa. La persona perderá interés por actividades de la vida cotidiana y en los placeres, así mismo buscará estar en lugares en donde se sienta seguro, como lo es el hogar.

Datos recuperados con base en Goleman (1996)

Los procesos y las reacciones fisiológicas de las emociones en el organismo toman sentido para las personas cuando estas logran reconocerlos y clasificarlos gracias a un proceso cognitivo. De acuerdo con Davidoff (1980), este proceso refiere a la vivencia emocional que cada sujeto experimenta y le permite identificar un estado emocional y ponerle un nombre. En el lenguaje de la vida diaria se identifican como sentimientos, por ejemplo el miedo, la felicidad, la angustia y la tristeza, entre otros.

El componente subjetivo de las emociones informa al individuo sobre el origen, ya sea interno o externo, de su experiencia emocional para posteriormente poder reconocerlo y tener la capacidad poder enfrentarse a dicha experiencia. Si este componente subjetivo no llega a ser interpretado como una experiencia emocional es probable que la persona solo perciba otros componentes del estado emocional, en especial los somáticos, por ejemplo, cuando una persona siente vergüenza pero es incapaz de reconocer la emoción e iniciar un proceso de regulación puede experimentar sudoración excesiva, palpitaciones, cambios en su respiración, entre otros (Davidoff, 1980).

El componente conductual de las emociones refiere a los gestos, expresiones faciales y acciones que las emociones puedan generar y que son perceptibles para aquellos otros que rodean a los sujetos. Son en cierta medida controlables, basados en el aprendizaje familiar y cultural de cada persona (Davidoff, 1980). Todas estas acciones pueden ser reconocidos por los sujetos tanto en sí mismos como en los otros s mediante el desarrollo de la percepción y la comprensión emocional.

Los tres componentes anteriormente descritos son conocidos también como elementos de la emoción, los cuales procederé a describir a continuación:

- 1) La elaboración y evaluación de la significación emocional: para que ocurra cualquier reacción emocional primeramente se debe de conocer el significado del estímulo presentado, aquí el cerebro evalúa las señales entrantes y las compara con la información que hay en la memoria por la experiencia o la herencia para determinar qué es lo que significa Esta precede a la expresión emocional. Este elemento se relaciona con el componente fisiológico.
- 2) La expresión emocional: es una serie de conductas que se pueden medir objetivamente, y se puede manifestar de muchas maneras: contracción de los músculos faciales o corporales, erizamiento de pelo, etc. Este elemento se relaciona con el componente conductual.

- 3) La experiencia subjetiva: mediante la introspección el niño evalúa la emoción como algo agradable o desagradable y se orienta hacia la aceptación o rechazo (Fernández de Molina, 1991; Bustamante, 2007). Por último este elemento se relaciona con el componente cognitivo.

A partir de lo anteriormente expuesto se podría argumentar que las emociones no se encuentran desvinculadas de los procesos lógicos y cognitivos, de áreas asociadas a la razón, a los espacios intelectuales o académicos; es importante recordar que todos los procesos que se suscitan durante el desarrollo humano se llevan a cabo de forma conjunta, es decir, se interrelacionan para que el individuo se adapte a las exigencias del medio interno y externo, por lo que los procesos no deben entenderse como elementos separados, sino que mantienen una estrecha relación, afectándose unos a otros (Papalia, Wendkos & Duskin, 2010).

2.2 El ABC del manejo emocional

En este apartado se describen los modelos teóricos que fundamentan los aprendizajes básicos para el manejo emocional y las investigaciones relacionadas con la construcción y validación de instrumentos que miden el manejo emocional en niños, adolescentes y adultos.

2.2.1 Modelos que fundamentan el manejo emocional y su evaluación.

Los modelos de habilidad fundamentados en la teoría de la inteligencia emocional, desarrollan de manera más profunda los elementos que en la presente investigación son considerados como los componentes esenciales para el manejo emocional. Estos modelos son más concretos y reconocen a la inteligencia emocional como una inteligencia basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento y conducta (Fernández & Extremera, 2005).

Dentro de los modelos de habilidades emocionales más utilizados se encuentran el de Mayer y Salovey (1997) y el de Extremera y Fernández Berrocal (2005), se procederá a describirlos.

2.2.1.1 Modelo de Mayer y Salovey.

Los teóricos Mayer y Salovey (1997) proponen un modelo 4x4, es decir, 4 habilidades emocionales con 4 sub habilidades cada una. Estas habilidades dirigen el procesamiento de la información emocional, posibilitando que los sujetos utilicen sus emociones para favorecer

un razonamiento más efectivo y que de paso a una planeación sobre nuestra vida emocional (Ver tabla 4).

Tabla 4. Habilidades y sub habilidades que conforman la inteligencia emocional.

Percepción, evaluación y expresión de las emociones	La emoción facilitadora del pensamiento	Comprensión y análisis: conocimiento emocional	Regulación de las emociones
1.-Habilidad para identificar nuestras emociones en nuestro estado físico, sentimientos y pensamientos.	1.- Las emociones priorizan el pensamiento para dirigir la atención a la información importante.	1.-Habilidad para designar emociones y conocer la relación entre palabra y significado.	1.-Habilidad para estar abierto a emociones positivas y negativas, tanto las que son agradables como las desagradables..
2.-Habilidad para identificar emociones de otras personas, en obras de arte a través del lenguaje, sonidos, apariencia y comportamiento.	2.-Las emociones son suficientemente vividas y disponibles que pueden ser generadas como ayuda para facilitar la formación de juicios y recuerdos sobre los sentimientos.	2.-Habilidad para entender las relaciones entre emociones y a las diferentes situaciones a las que obedecen.	2.-Habilidad para enganchar o separarse reflexivamente de una emoción, dependiendo de la información o utilidad juzgada.
3.-Habilidad para expresar correctamente nuestros propios sentimientos y necesidades asociadas a ellos.	3.- Las variaciones emocionales cambian la perspectiva ayudando a que haya diferentes puntos de vista.	3.- Habilidad para entender emociones complejas y/o sentimientos simultáneos.	3.- Habilidad para vigilar mis emociones, las de los demás, reconociendo que tan claras, típicas e influenciables son.
4.-Habilidad para identificar expresiones emocionales honestas y deshonestas.	4.-Los diferentes estados emociones favorecen acercamientos específicos a los problemas.	4.-Habilidad para reconocer las transiciones emocionales	4.-Habilidad para manejar emociones en uno mismo y los demás, moderando las emociones negativas y mejorando las agradables, sin representar ni exagerar información que puedan transmitir.

Datos recuperados con base en Mayer & Salovey (1997)

Estos autores afirman, que si bien poseer estas habilidades emocionales requiere de algunas reacciones “adecuadas” o “correctas” a determinados sucesos, en el campo de las emociones hay ocasiones en que no existe una única respuesta correcta sino muchas respuestas correctas.

Al ser la inteligencia emocional una herramienta en el procesamiento de información, evita que el comportamiento emocional sea etiquetado como “bueno” o como “malo”, no

dicta la manera en que una persona debe pensar o sentir sino que orienta a los sujetos en relación a su comportamiento durante el proceso de investigación personal respetando la cultura, subcultura, política, etnia, religión y otras características del individuo.

En 1995 Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) propusieron una medida de autoinforme para evaluar la inteligencia emocional percibida a partir de un conjunto de habilidades emocionales y adaptativas y lleva el nombre de Trait Meta-Mood Scale (TMMS).

El objetivo de dicha prueba consistió en obtener un índice que evaluara el conocimiento de cada persona sobre sus propios estados emocionales, es decir, obtener una estimación personal sobre los estados reflexivos de nuestra experiencia emocional. Es una escala de autoinforme tipo Likert de 5 puntos (donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo) relacionadas de acuerdo con los siguientes criterios: atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional, con un total de 48 ítems. La confiabilidad obtenida a través del alfa de Cronbach de las tres dimensiones oscila entre 0.82 y 0.87.

Posteriormente en España, la escala descrita anteriormente fue adaptada al castellano en una versión más corta por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), recibió el nombre de TMMS-24 y se compone de un total de 24 ítems. Dicha prueba evalúa las mismas dimensiones con el mismo formato, solo se eliminaron ítems y se convirtieron los ítems negativos a positivos. La fiabilidad de las tres dimensiones oscila entre 0.86 y 0.90. La prueba está construida para adolescentes y adultos.

En 1998, Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim desarrollaron el Schutte Self Report Inventory (SSRI). De igual manera, es una escala de autoinforme tipo Likert de 5 puntos (1= totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo) que mide la inteligencia emocional interpersonal e intrapersonal. Está compuesta por 33 ítems y las subescalas son: percepción emocional con 10 ítems (0.80), manejo de emociones propias con 9 ítems (0.78), manejo de emociones de los demás con 8 ítems (.66) y utilización de las emociones con 4 ítem (0.58).

Posteriormente, Mayer, Salovey y Caruso (1999) desarrollaron el Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS). A diferencia de los anteriores, es un instrumento de ejecución en el que para medir la inteligencia emocional la persona realiza diversas actividades. Los resultados se basan en la capacidad actual de ejecución de una persona en

una tarea y no solo en su creencia sobre tal actividad. Está compuesto por 402 ítems divididos en 4 dimensiones:

- Percepción emocional (identificación de emociones mediante caras, sonidos, imágenes, historias).
- Asimilación emocional (habilidad para asimilar emociones dentro de nuestros procesos cognitivos y perceptuales, está integrada por la subdimensión llamada sinestesia que mide la habilidad de las personas para describir sensaciones emocionales y compararlas con las diferentes modalidades sensoriales; la segunda escala es la de sentimientos sesgados en la que se pide a la persona que asimile su estado anímico actual).
- Comprensión emocional (actividades de razonamiento y comprensión emocional en 4 tareas sobre sentimientos complejos, variación de intensidad de las emociones a lo largo del tiempo, transición de emociones y reconocimiento de estados anímicos)
- Manejo emocional (manejo de las emociones ajenas y manejo de las emociones propias).

Para la evaluación utiliza el método consenso (la respuesta está relacionada con la del público en general); el método experto (confía en las opiniones de diferentes investigadores, psicoterapeutas) y método tarjet (solo para ítems de expresión facial o diseños abstractos, se les pregunta qué emoción tenían cuando se les tomó una foto o qué emociones experimentaron al realizar una obra de arte). El tiempo de aplicación es de 1 hora aproximadamente y los 4 componentes y sus subescalas poseen una confiabilidad que oscila entre 0.081 y 0.90, con un coeficiente general de 0.96.

Años más tarde el MEIS se mejora y recibe el nombre de Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Existen dos versiones: el 1.1 (Mayer, Salovey & Caruso, 1999) y el 2.0 (Mayer, Salovey & Caruso, 2001; adaptación al castellano por Extremera & Fernández-Berrocal, 2002). Es una versión más corta y está diseñada para ser utilizada tanto en el ámbito profesional como en la investigación, los cambios realizados han mejorado los métodos de puntuación. La versión 2.0 está compuesta por 8 tareas (141 ítems en total) y cada factor se compone de dos grupos de tarea:

- Percepción emocional: percepción que se suscitan en fotos con caras y en fotos de paisajes.
- Asimilación: Sinestesia y facilitación emocional-
- Comprensión emocional: responder preguntas sobre cómo las emociones evolucionan y se transforman a través del tiempo y emociones complejas.
- Regulación emocional: elegir la manera más adaptativa de regular sus propios sentimientos (autorregulación) y las emociones que surgen en situaciones sociales (manejo social).

Asimismo, se realizó una adaptación argentina del MSCEIT 2.0 por Mikulic, Crespi y Radusky (2013) que evalúa, a través de ocho tareas, las 4 ramas de la IE. Está compuesto por 141 ítems contenidos en ocho secciones diferentes, el tiempo total de aplicación oscila entre 1 y 3 horas. La adaptación obtuvo una alta confiabilidad para el puntaje total del MSCEIT, considerando tanto el criterio de expertos como el de población general ($r=0.92$ y $r=0.93$, respectivamente). La confiabilidad de las dos áreas, experiencial y estratégica, fue $r=0.86$ y $r=0.86$, y $r=0.76$ y $r=0.78$ para el criterio de expertos y general, respectivamente.

En Lima, Ecurra, Delgado, Quesada, Rivera, Santos, Rivas y Pequeña (2000) realizaron la construcción y validación de una prueba para medir la inteligencia emocional, tomando como base el modelo descrito. Construyeron ítems pertenecientes a las siguientes 5 dimensiones: Autoconocimiento emocional, Control Emocional, Automotivación, Empatía y Habilidad para las relaciones Interpersonales.

La prueba se aplicó a una muestra de estudiantes del primer semestre de las diversas especialidades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (U.N.M.S.M), los cuales corresponden a una muestra aleatoria de 489 alumnos. La prueba presentó Confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de cronbach, alcanzando valores de 0.81 y 0.87.

En México se han creado pocos instrumentos que busquen medir las habilidades emocionales anteriormente descritas y algunos solo consideran algunas habilidades, por ejemplo, en la ciudad de México Martínez y Sánchez (2011) desarrollaron y validaron un instrumento multimétodo de la expresión emocional, el cual se divide en tres dimensiones:

1. La habilidad para expresar las propias emociones en forma precisa (se divide en dos: toma de fotografías de participantes ante una emoción y realizar los dibujos de un rostro al experimentar una emoción en particular).
2. El nivel de intensidad (reactividad) emocional (se desarrollaron instrumentos de auto-reporte: una escala de medición, encaminada a evaluar pictóricamente los niveles de reacción ante estímulos desencadenadores de una emoción y tres indicadores en formato Likert con formas de respuestas en función al acuerdo o al tiempo de vivencia emocional).
3. La habilidad para engancharse, prologar o deshacerse de un estado emocional (para la operacionalización de estas nociones se redactaron 4 reactivos por emoción dando un total de 20 reactivos en formato tipo Likert; los cuales indican en su forma de respuesta la frecuencia (1=Nunca a 5=Siempre.) con la que las personas se enganchan, prolongan y se deshacen de sus emociones.

La serie de pruebas evalúan la expresión emocional entendiéndola como una capacidad. Como resultado se obtiene un auto-reporte generado por el individuo acerca de esta capacidad y está dirigido a adultos jóvenes de entre 18 y 28 años de edad. De entre las limitaciones se observó falta de consistencia en la sub-escala de enganchar, prolongar y deshacerse de las emociones.

Otro de los instrumentos desarrollados en la Ciudad de México fue el Perfil de Inteligencia Emocional por Cortés, Barragán, Vázquez Cruz y María (2002). Fundamentado en: las habilidades emocionales descritas por Gardner, Salovey y la Asociación Internacional de Inteligencia Emocional Aplicada (ISAEI). Cuenta con 8 escalas que conforman un perfil: la inhibición de impulsos, la empatía, el optimismo, la habilidad social, la expresión emocional, el reconocimiento de logro, la autoestima y la nobleza.

Es un inventario compuesto de 161 ítems, con opciones de respuesta de cierto o falso. Está dirigido a personas de 16 años en adelante. El perfil alcanzó una consistencia interna de $\alpha=0.958$.

2.2.1.2 Modelos Mixtos o de Rasgo de la Inteligencia Emocional.

Estos modelos conciben a las habilidades emocionales dentro de la teoría de la inteligencia emocional como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias

socioemocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas. Algunos de los autores más conocidos son Reuven Bar-On y Daniel Goleman.

El Modelo de la Inteligencia Emocional Social de Bar-On (1997) toma en cuenta estas habilidades definiendo a la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio. Estas habilidades son un factor importantes para obtener éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar general y en la salud emocional. Propone los siguientes factores para el estudio de la inteligencia emocional (Ver tabla 5):

Tabla 5. Factores según modelo de Reuven Bar-On.

Factores	Habilidades medidas
Inteligencia intrapersonal	Autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, auto actualización e independencia.
Inteligencia interpersonal	Empatía, relaciones interpersonales, responsabilidades sociales.
Adaptación	Solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidades sociales.
Gestión de estrés	Tolerancia al estrés, control de impulsos sociales.
Humor general	Felicidad, optimismo.

Datos recuperados con base en Bar-On (1997)

En el 2009 se creó el Cuestionario de Inteligencia Emocional en su versión para jóvenes, conocido por su nombre original como “Emotional Quotient Inventory (Young Version) EQi-YV” (Bar-On & Parker, 2000; Bar-On, 2009). Está destinado a estudiantes con edades comprendidas entre los 8 y los 18 años de edad. Cuenta con una adaptación española hecha por Ferrando (2006). El cuestionario está formado por 60 afirmaciones con una escala politómica de 4 puntos en las que se valoran las siguientes dimensiones: estado general de ánimo, Adaptabilidad, Manejo de las emociones/control del estrés, Interpersonal e Intrapersonal.

Dicha prueba cuenta con una versión española realizada por Ferrando (2006) y la fiabilidad obtenida mediante el coeficiente alfa de cronbach para toda la prueba es de 0,881 (para cada factor el coeficiente alfa de Cronbach es: Estado de ánimo $\alpha=0,83$; Adaptabilidad

$\alpha=0,76$; Manejo del estrés o de las emociones $\alpha=,773$; Interpersonal $\alpha=0,69$; Intrapersonal $\alpha=0,68$).

Siguiendo la perspectiva basada en los modelos mixtos o modelos basados en rasgo, el grupo británico de Petrides y Furham (2003) creó el Trait Emotional Intelligence Questionnaire TEIque, un instrumento escala tipo Likert de 7 puntos (1= completamente en desacuerdo y 7= completamente de acuerdo), se encuentra compuesto por 144 ítems divididos en 15 subescalas.

Las subescalas son las siguientes: felicidad-satisfacción vital y optimismo con 8 ítems cada uno; empatía, estilo reflexivo, dirección emocional y habilidades de mantenimiento de las relaciones, adaptabilidad y asertividad con 9 ítems cada uno; expresión emocional, automotivación, percepción emocional y tolerancia al estrés con 10 ítems cada uno; competencia social y autoestima con 11 ítems cada uno y finalmente autocontrol-autorregulación emocional con 12 ítems. La consistencia interna total es adecuada y ha mostrado ser una media válida para evaluar los cambios en los patrones emocionales tras una inducción experimental del estado de ánimo.

Existe una versión para niños y adolescentes de edades entre los 8 y 12 años creado por Mavroveli, Petrides, Shove, y Whitehead (2008), mide 9 dimensiones: Adaptabilidad, Disposición afectiva, Expresión emocional, Percepción emocional, Regulación emocional, Baja impulsividad, Relaciones entre pares, Autoestima, Automotivación. Comprende 75 ítems divididos en una escala de 5 puntos. Cuenta con niveles satisfactorios de consistencia interna ($\alpha = 0.76$ y $\alpha = 0.73$, respectivamente) y estabilidad temporal $r = 0.79$.

Dentro del modelo de las competencias emocionales de Daniel Goleman (el cual, aunque es considerado el máximo representante de la inteligencia emocional no fue el primero en introducir este término), también se basó en los estudios de las inteligencias múltiples de Gardner y la conceptualización de Mayer y Salovey para desarrollar su teoría. Con base en esto, Goleman (1996) define cinco competencias básicas que componen a la inteligencia emocional:

- Conocer las propias emociones: se refiere a la conciencia de uno mismo y es la clave de la Inteligencia emocional. El poder reconocer un sentimiento mientras ocurre y así poder controlarlo de un momento a otro, facilitará el reconocimiento de las emociones ajenas. El autor menciona que es importante identificar las señales corporales de cada

emoción para así poder saber de qué manera actuaremos ante ellas. De acuerdo con Solís (2013), con esta competencia se desarrollan habilidades como el poder juzgarse a uno mismo de forma realista, ser conscientes de nuestras limitaciones y aceptar con sinceridad los errores.

- Manejar las emociones: es la autorregulación o autocontrol emocional, se basa en la primera competencia y se refiere a la habilidad de no dejarse llevar por las emociones del momento y saber manejar los sentimientos para que sean adecuados. Según Solís (2013) cuando se desarrolla las personas se vuelven más responsables de sus actos, saben controlar el estrés y la ansiedad y son flexibles a los cambios.
- La propia motivación: el poder dirigir los sentimientos hacia un objetivo, ayuda a prestar atención, a la automotivación y la creatividad. Las personas que poseen esta competencia suelen ser mucho más productivas y eficaces.
- Reconocer la emociones de los demás: se refiere a la empatía, las personas que la poseen están más adaptadas a las señales sociales que indican lo que otros necesitan o quieren.
- Manejar las relaciones: se refiere a la capacidad de poder manejar las emociones de los demás, para así saber persuadir e influenciar a los otros.

Las primeras tres competencias refieren a la inteligencia intrapersonal y las otras dos a la inteligencia interpersonal (Solís, 2013). En su modelo afirma que la inteligencia emocional es un factor dominante sobre el coeficiente intelectual, ya que el poseer competencias emocionales determina cuan bien logramos usar nuestras habilidades, incluyendo las del intelecto (Mejía, 2013).

En el ámbito latinoamericano, Chiriboga y Muñoz (2001) realizaron en Ecuador la creación y validación de un instrumento de inteligencia emocional para niños de diez años. El instrumento está fundamentado en la teoría de inteligencia emocional de Goleman (1995), el cual retoma 5 dimensiones: Autoconciencia, Autocontrol, Automotivación o aprovechamiento emocional, Empatía y Habilidad social.

El instrumento consiste en 60 ítems en total, doce para cada uno de los componentes; el tiempo calculado para resolverlo es de treinta minutos. Las preguntas fueron elaboradas en lenguaje sencillo de manera que los niños lo entiendan y contesten de acuerdo a su realidad. Cada pregunta puede ser respondida escogiendo las posibilidades de: nunca, a veces, casi

siempre y siempre, que son evaluadas entre 0 y 3 puntos respectivamente. El coeficiente de correlación de Pearson fue de 0,20 y el coeficiente de determinación fue de 4%.

En México, se realizó una adaptación Cuevas (2013) del instrumento de Chiriboga y Muñoz (2001) anteriormente descrito. El instrumento se aplicó 1035 niños de 5 escuelas del sector público y una del sector privado en la delegación Gustavo A. Madero. Consta de 59 reactivos, con una escala de respuesta tipo Likert de (nunca, a veces, casi siempre, siempre), los cuales pueden puntuar de 0-3, distribuidos en 5 dimensiones, de los cuales 11 reactivos corresponden a la dimensión de autoconciencia y 12 reactivos para cada una de las siguientes dimensiones: autocontrol, automotivación, empatía y habilidad social. Para su aplicación, aumentaron el rango de edad a niños de entre 8 a 12 años, el test cuenta con un índice de confiabilidad de 0.862 y una consistencia de $\alpha= 0.859$.

En Argentina, Mikulic, Crespi y Radusky (2015) desarrollaron la construcción y validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para adultos (ICSE). Tales competencias se definen como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular apropiadamente los fenómenos emocionales.

En función de este criterio definieron operacionalmente el concepto como un constructo multidimensional conformado por las siguientes dimensiones: asertividad, autoeficacia, autonomía, conciencia emocional, comunicación expresiva, empatía, optimismo, prosocialidad y regulación emocional. Está conformado por 72 reactivos. Para el estudio de la consistencia interna se calcularon los coeficientes Alpha de Cronbach de cada escala, encontrándose valores entre .60 y .87, y de .89 en el instrumento total.

2.2.1.3 Modelo GROPE (Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica).

El modelo GROPE es un modelo de competencias emocionales (también conocido como “modelo pentagonal de competencias emocionales”), las cuales son entendidas un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2009). A continuación se presenta un cuadro que resume sus características principales (Ver tabla 6).

Tabla 6. Resumen modelo GROP.

Dimensión	Definición	Microcompetencia
1.-Conciencia emocional.	Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. 2. Dar nombre a las emociones: eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales. 3. Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. 4. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: capacidad para reconocer la continua interacción entre el pensamiento, los comportamientos y los estados emocionales
2.-Regulación emocional	Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone, a partir de la conciencia emocional, tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresión emocional apropiada: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. 2. Regulación emocional: parte de la aceptación de que es necesaria la gestión adecuada de los propios sentimientos y emociones. 3. Habilidades de afrontamiento: habilidad para afrontar los retos y conflictos que generan emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales. 4. Competencia para autogenerar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.
3.-Autonomía emocional.	Es un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, así como la	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoestima: implica tener una imagen positiva de sí mismo. estar 2. Automotivación: capacidad de auto motivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc. 3. Autoeficacia emocional: percepción de que se es capaz y eficaz en las relaciones sociales y personales gracias a las competencias emocionales. 4. Responsabilidad: capacidad para responder de los propios actos. Intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. 5. Actitud positiva: capacidad para decidir la adopción de una actitud positiva ante la vida.

	autoeficacia emocional.	<p>6. Análisis crítico de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes.</p> <p>7. Resiliencia: es la capacidad para afrontar con éxito las situaciones adversas que la vida pueda deparar.</p>
4.-Competencia social	Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro sociales, asertividad, etc.	<p>1. Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc.</p> <p>2. Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.</p> <p>3. Practicar la comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.</p> <p>4. Practicar la comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.</p> <p>5. Compartir emociones: implica la conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional.</p> <p>6. Comportamiento pro social y cooperación: capacidad para realizar acciones a favor de los demás sin que lo hayan solicitado.</p> <p>7. Asertividad: capacidad para mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad, que permita defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir «no» claramente y mantenerlo.</p> <p>8. Prevención y solución de conflictos: capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales.</p> <p>9. Capacidad de gestionar situaciones emocionales: habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales. Implica inducir o regular las emociones en los demás.</p>
5.- Competencias de vida y bienestar	Es la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida.	<p>1. Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.</p> <p>2. Toma de decisiones: capacidad para implicarse en la toma de decisiones y asumir la responsabilidad de ello.</p> <p>3. Buscar ayuda y recursos: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.</p> <p>4. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida: implica reconocer los propios derechos y deberes; desarrollar un sentimiento de pertenencia, solidaridad y compromiso; participar en un sistema</p>

democrático; ejercer valores cívicos; respeto a la diversidad, etc.

5. Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar emocional y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.

6. Fluir: capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Datos recuperados con base en Soler, Aparicio, Díaz, Escolano, Rodríguez (2016).

Se ha elaborado un conjunto de instrumentos destinados a evaluar las necesidades de desarrollo emocional en diferentes edades a partir de este modelo. Son instrumentos adaptados al contexto hispanoamericano. Procederé a describirlos. El Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A) en su versión extensa fue desarrollado por Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila (2010), puede aplicarse en línea o en papel.

Es un cuestionario de autoinforme escala tipo Likert con once opciones de respuesta de cero a diez. Consta de 48 ítems, de los cuales, 7 elementos miden la conciencia emocional; 13 la regulación emocional, 7 la autonomía emocional, 12 las competencias sociales y 9 las competencias para la vida y el bienestar.

El instrumento cuenta con coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach, de 0.92 para la escala completa, y superior a 0.69 para cada una de las cinco dimensiones. El instrumento se ha utilizado para evaluar programas de competencias emocionales y también ha sido utilizado como instrumento para la evaluación de programas de desarrollo de las competencias emocionales en el marco de algunas tesis doctorales.

Los estudios con el CDE-A permitieron observar que el nivel de estudios es un elemento importante a tener en cuenta que dificulta la comprensión y el cansancio durante la aplicación de este tipo de autoinformes, por lo cual se elaboró una versión reducida (CDE – R) que consta de 27 ítems, destinada a personas adultas con un nivel medio o inferior de estudios. Cuenta con un alfa de Cronbach de 0.85. Posteriormente, se desarrolló el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Educación Secundaria (CDE-SEC).

El cuestionario de desarrollo emocional en la versión para adolescentes (CDE_SEC) fue diseñado por el grupo Grop de Barcelona en el 2008. Consiste en una escala de autoinforme que consta de 35 ítems con formato de respuesta tipo Likert, con 11 opciones de respuesta en una escala de 0 a 10. Puede aplicarse en línea o en papel. Cuenta con un alfa de

Cronbach que oscila entre 0.79 y 0.82 en su consistencia interna. Puede aplicarse entre los 12-18 años.

En el mismo año, se desarrolló una versión para niños de entre 9 y 13 años. Fue realizado por López-Cassá y Pérez-Escoda (2009), consta de 38 ítems con una escala de tipo Likert de once puntos. El índice de consistencia interna, de acuerdo con el coeficiente alfa de Cronbach, es de 0.85. A continuación se muestra un resumen de los instrumentos sobre el manejo emocional creados a nivel internacional, latinoamericano y nacional (Ver tabla 7).

Tabla 7. Resumen de instrumentos a nivel internacional, latinoamericano y nacional.

NIVEL	NOMBRE Y AUTOR (S)	FUNDAMENTO O TEÓRICO.	DIMENSIONES	CARACTERÍSTICAS	CONFIABILIDAD
Internacional	En E.U.A: Trait Meta Mood Scale TMMS-48 Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995).	Se basa en la teoría de inteligencia emocional propuesta por Salovey y Mayer en 1990.	1.-Atención emocional. 2.-Claridad de sentimientos. 3.-Reparación emocional.	Escala auto informada de 5 puntos, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. • 48 ítems en la primera versión. Dirigido a adolescentes y adultos.	AE: $\alpha=0.86$ CE: $\alpha=0.87$ RE: $\alpha=0.82$
	En España: TMMS-24. Adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).	Tiene el mismo fundamento y objetivo que el anterior, solo que es una versión mejorada y adaptada al castellano.	1.-Atención emocional. 2.-Claridad de sentimientos. 3.-Reparación emocional.	Escala auto informada de 5 puntos, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. • 24 ítems en la segunda versión. • 8 ítems para cada dimensión. Dirigido a adolescentes y adultos.	AE: $\alpha=0.90$ CE: $\alpha=0.90$ RE: $\alpha=0.86$ Presenta una fiabilidad test retest adecuada.
	En Israel: “Emotional Quotient Inventory (Young Version) EQi-YV”	Se fundamenta en la teoría de la Inteligencia emocional de Bar-On, definida como un conjunto de	1.-Estado de ánimo. 2. Adaptabilidad. 3.-Manejo de las emociones/control del estrés. 4. Interpersonal.	Escala auto informada de 4 puntos que van desde Muy raramente cierto de mí a muy a menudo verdad de	EA: $\alpha=0,83$ A: $\alpha=0,759$ ME/CO: $\alpha=0,773$ INTER: $\alpha=0,692$ INTRA: $\alpha=0,687$

(Bar-On & Parker, 2000; Bar-On, 2009).	habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio.	5. Intrapersonal.	mí.	<ul style="list-style-type: none"> • 60 ítems versión larga. • 30 ítems versión corta. Dirigido a estudiantes de entre 8 y 18 años de edad. Puede administrarse en línea con el Bar-On EQ-i: YV software y en papel.
Schutte Self Report Inventory (SSRI)	Se basa en el modelo de Mayer y Salovey de Inteligencia emocional y mide inteligencia emocional interpersonal e intrapersonal.	1.-Percepción emocional 2.-Manejo de emociones propias. 3.-Manejo de emociones de los demás 4.-Utilización de las emociones	Escala de autoinforme tipo Likert de 5 puntos (1= totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo). Está compuesta por 33 ítems:	PE: $\alpha=.80$ MEP: $\alpha=0.78$. MED: $\alpha=0.66$ UE: $\alpha=0.58$
Schutte, Malouff, Hall., Haggerty, Cooper, Golden y Dornheil (1998).			<ul style="list-style-type: none"> • PE: 10 ítems. • MEP: 9 ítems • MED: 8 ítems. • UE: 4 ítems. 	
Grupo Británico en Londres. Trait Emotional Intelligence Questionnaire. TEIQue.	Se fundamenta en la teoría de la inteligencia emocional con una perspectiva basada en los modelos mixtos o modelos basados en rasgo.	1.-Felicidad. 2.-Satisfacción vital. 3.-Optimismo. 4.-Empatía. 5.-Estilo reflexivo. 6.-Dirección emocional. 7.-Habilidades de mantenimiento de las relaciones. 8.-Adaptabilidad. 9.-Asertividad. 10.- Expresión emocional. 11.- Automotivación 12.- Percepción emocional. 13.-Tolerancia al estrés. 14.-Competencia social. 15.-Autoestima. 16.-Finalmente	Instrumento de autoinforme compuesto por 144 ítems dividido en 15 subescalas. Es una escala tipo Likert de 7 puntos (1= completamente en desacuerdo y 7= completamente de acuerdo). Dirigido a adultos.	La consistencia interna total es adecuada.
Petrides y Furham (2003).			<ul style="list-style-type: none"> • 1-3= 8 ítems c/u. • 4-8=9 ítems c/u. • 9-12=10 ítems c/u. • 13 Y 14=11 ítems c/u. • 15 y 16= 12 ítems c/u. 	

		autocontrol 17.- autorregulación emocional.		
Trait Emotional Intelligence Questionnaire. TEIQue-Child Form	Se fundamenta en la teoría de la inteligencia emocional con una perspectiva basada en los modelos mixtos o modelos basados en rasgo.	1.-Adaptabilidad. 2.-Disposición afectiva. 3.-Expresión emocional. 4.-Percepción emocional. 5.-Regulación emocional. 6.-Baja impulsividad. 7.-Relaciones entre pares. 8.-Autoestima. 9.- Automotivación.	Comprende 75 ítems respondidos en una escala de 5 puntos. Dirigido a niños entre 8 y 12 años.	Tiene niveles satisfactorios de consistencia interna ($\alpha = 0.76$ y $\alpha = 0.73$, respectivamente) y estabilidad temporal [$r = 0.79$]
El Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS)	Se basa en la teoría de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1997). Los resultados se basan en la capacidad actual de ejecución de una persona en una tarea y no solo en su creencia sobre tal actividad.	4 dimensiones: 1.-Percepción emocional. 2.-Asimilación emocional. 3.-Comprensión emocional. 4.-Manejo emocional.	Está compuesto por 402 ítems divididos en 4 dimensiones: El tiempo de aplicación es de 1 hora aproximadamente. Dirigido a personas de 18 años en adelante.	Los 4 componentes y sus subescalas poseen una confiabilidad que oscila entre .081 y 0.9, con un coeficiente general de .96.
MSCEIT Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT V.1.0 Y 2.0)	Se basa en la teoría de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1997). Es una versión mejorada.	4 dimensiones: 1.-Percepción emocional. 2.-Asimilación del pensamiento. 3.-Comprensión emocional. 4.-Regulación emocional.	Es una versión más corta y está diseñada para ser utilizada tanto en el ámbito profesional como en la investigación, han mejorado los métodos de puntuación. La versión 2.0 está compuesta por 8 tareas (141 ítems en total) y cada factor se compone de dos grupos de tarea. PE: 10 ítems. CE: 10 ítems. AP: 32 ítems. RE: 8 ítems	V. 2.0 Consenso general y experto. 1.- PE= Consenso gral: 0.84. Consenso experto: 0.85. 2.-CE= Consenso gral:0.65 Consenso experto: 0.59. 3.- AP= Consenso gral: 0.68. Consenso experto: 0.65. 4.- RE=
Versión 1.1 Mayer, Salovey y Caruso (1999).				
Versión 2.0 Mayer, Salovey y Caruso (2001).				
Adaptación al castellano: Extremera y Fernández-Berrocal (2002).				

Consenso gral:
0.68.
Consenso
experto: 0.64.

<p>Barcelona: Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A). Versión extensa.</p>	<p>Modelo de Competencias Emocionales de Bisquerra (2009).</p>	<p>Grop</p>	<p>5 dimensiones: 1.-Conciencia emocional. 2.-Regulación emocional. 3.-Autonomía emocional. 4. Competencias sociales 5.Competencias para la vida y el bienestar.</p>	<p>Es un cuestionario de autoinforme escala tipo Likert con once opciones de respuesta de cero a diez. Consta de 48 ítems, de los cuales Puede aplicarse en línea o en papel.</p>	<p>Alfa de Cronbach, de 0.92 para la escala completa, y superior a 0.69 para cada una de las cinco dimensiones.</p>
<p>Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila (2010).</p>	<p>11 opciones de respuesta del 0-10.</p>				
<p>Cuestionario de desarrollo emocional CDE-R (Versión reducida)</p>	<p>Modelo de Competencias Emocionales de Bisquerra (2009).</p>	<p>Grop</p>	<p>5 dimensiones: 1.-Conciencia emocional. 2.-Regulación emocional. 3.-Autonomía emocional. 4. Competencias sociales 5.Competencias para la vida y el bienestar.</p>	<p>Consta de 27 ítems, destinada a personas adultas con un nivel medio o inferior de estudios.</p>	<p>alfa de Cronbach de 0.85</p>
<p>Cuestionario de Desarrollo Emocional para Educación Secundaria (CDE-SEC).</p>	<p>Modelo de Competencias Emocionales de Bisquerra (2009).</p>	<p>Grop</p>	<p>5 dimensiones: 1.-Conciencia emocional. 2.-Regulación emocional. 3.-Autonomía emocional. 4. Competencias sociales 5.Competencias para la vida y el bienestar.</p>	<p>Versión para adolescentes. Puede aplicarse entre los 12-18 años. Consiste en una escala de autoinforme que consta de 35 ítems con formato de respuesta tipo Likert, con 11 opciones de respuesta en una</p>	<p>Alfa de Cronbach que oscila entre 0.79 y 0.82.</p>

				escala de 0 a 10.	
	Cuestionario de desarrollo emocional versión para niños.	López-Cassá y Pérez-Escoda (2009).	5 dimensiones: 1.-Conciencia emocional. 2.-Regulación emocional. 3.-Autonomía emocional. 4. Competencias sociales 5.Competencias para la vida y el bienestar.	Versión para niños de entre 9 y 13 años. Consta de 38 ítems con una escala de tipo Likert de once puntos.	Alfa de Cronbach de 0.85.
Latino-américa	MSCEIT Adaptación Argentina:	Se basa en la teoría de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1997). Adaptación Argentina.	4 dimensiones: 1.-Percepción emocional. 2.-Asimilación del pensamiento. 3.-Comprensión emocional. 4.-Regulación emocional.	Está compuesto por 141 ítems contenidos en ocho secciones diferentes. Cada una de las cuatro habilidades son evaluadas a través de dos tareas, el tiempo total de aplicación oscila entre 1 y 3 horas	La confiabilidad de las dos áreas, experiencial y estratégica fue de $r=.86$. El criterio de expertos y general respectivamente fue de $r=.76$ y $.78$. Los puntajes de las cuatro ramas de percepción, facilitación, comprensión y manejo estuvieron en el rango $r=.71$ a $.91$. El rango de confiabilidad de las tareas individuales osciló entre $a=.44$ y $.92$, con el criterio general y entre $a=.51$ y $.91$, con el criterio de expertos, denotando una confiabilidad más baja respecto de los valores obtenidos en las ramas y áreas del test.

	<p>En lima:</p> <p>Construcción y validación de una prueba para medir la Inteligencia emocional</p> <p>Escurra, Delgado, Quesada, Rivera, Santos, Rivas y Pequeña (2000).</p>	<p>Se fundamenta en la teoría de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1996).</p>	<p>5 dimensiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Autoconocimiento emocional 2.-Control Emocional. 3.-Automotivación. 4.-Empatía. 5.Habilidad para las relaciones Interpersonales 	<p>Consta de 68 ítems. Está dirigido a jóvenes adultos de licenciatura.</p>	<p>Confiabilidad por consistencia interna de las áreas es de $\alpha=.81$ y $.87$. Y la confiabilidad general de la prueba es de 0.90.</p>
	<p>En Argentina:</p> <p>Construcción y validación del inventario de competencias socioemocional es para adultos (ICSE).</p> <p>Mikulic, Crespi y Radusky (2015).</p>	<p>Se fundamenta en la definición de Bisquerra Alzina (2003), donde tales competencias se definen como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular apropiadamente los fenómenos emocionales.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.-Asertividad. 2.-Autoeficacia. 3.-Autonomía. 4.-Conciencia emocional. 5.-Comunicación expresiva. 6.-Empatía. 7.-Optimismo. 8.-Prosocialidad. <p>9.-Regulación emocional.</p>	<p>Está conformado por 72 reactivos. Dirigido a adultos.</p>	<p>Para el estudio de la consistencia interna se calcularon los coeficientes Alpha de Cronbach de cada escala, encontrándose valores entre $.60$ y $.87$, y de $.89$ en el instrumento total.</p>
<p>Nacional</p>	<p>CDMX, UNAM.</p> <p>Tesis: Adaptación de un instrumento de inteligencia emocional para niños de diez años.</p> <p>Cuevas (2013).</p>	<p>Se fundamenta en la teoría de inteligencia emocional de Daniel Goleman.</p>	<p>5dimensiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Autoconciencia. 2. Autocontrol. 3.Automotivación 4.Empatía. 5. Habilidad social. 	<p>Consta de 59 reactivos Escala de respuesta tipo Likert de (nunca, a veces, casi siempre, siempre), los cuales pueden puntuar de 0-3. Autoconciencia: 11 ítems. Las demás dimensiones constan de 12 ítems cada una.</p> <p>Dirigido a niños de 10-12 años.</p>	<p>Cuenta con una confiabilidad de 0.862 y una consistencia de $\alpha= 0.859$.</p>
	<p>CDMX.</p> <p>Perfil de inteligencia emocional: construcción, validez y confiabilidad</p>	<p>Fundamentado en: Las habilidades emocionales descritas por Gardner, Salovey y la Asociación</p>	<p>8 escalas que conforman un perfil:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Inhibición de impulsos 2.Empatía 3.Optimismo 	<p>Inventario compuesto de 161 ítems, con opciones de respuesta de cierto o falso.</p> <p>Dirigido a</p>	<p>El perfil alcanzó una consistencia interna de $\alpha=0.958$. El modelo se evaluó por medio de</p>

Salud Mental Cortés, Barragán, Vázquez Cruz y María (2002)	Internacional de Inteligencia Emocional Aplicada (ISAEL).	4.Habilidad social 5.Expresión emocional 6.Reconocimiento de logro 7.Autoestima 8.Nobleza	personas de 16 años en adelante.	análisis lineal estructural, utilizando el programa AMOS V6.3 y se alcanzaron los siguientes criterios: X2 (16) = 93.95.
CDMX. Evaluación Multimétodo de la Expresión Emocional. Martínez y Sánchez (2011).	La expresión emocional es entendida como una capacidad y una parte de ella se fundamenta en el modelo de Salovey y Mayer (1996).	Se divide en 3 dimensiones: 1.-La habilidad para expresar las propias emociones en forma precisa. 2.-El nivel de intensidad (reactividad) emocional. 3.-La habilidad para engancharse, prologar o deshacerse de un estado emocional	Se creó la Batería Gráfico-Escrita de la Expresión Emocional compuesta por tres secciones, la cual consiste tanto en una prueba de ejecución de habilidades como de autoinforme. Dirigido a jóvenes adultos entre 18 y 28 años de edad.	1.- Índice de validez de facie a la prueba de fotografía y para la de dibujos 2.- Alpha de Cronbach de 0.86. 3.- Alpha de Cronbach de cada factor encontrándose coeficientes menores a 0.55.

De nada sirve comprender las emociones y sus procesos si éstas no se ubican dentro del desarrollo humano, por lo que a continuación se describen algunos de los procesos cognitivos de mayor relevancia en el desarrollo del individuo.

3. El desarrollo cognitivo y manejo emocional en la infancia temprana, media y adolescencia.

Uno de los máximos exponentes del desarrollo cognitivo es Jean Piaget, psicólogo constructivista suizo del siglo XX, que a partir de realizar estudios con sus propios hijos y otros niños concluyó que cada sujeto atraviesa una serie de etapas en las que sus esquemas se organizan y se combinan entre sí, formando estructuras, las cuales permiten a los sujetos organizar sus acciones. Así mismo, recalca que los niños y las niñas tienen su propia forma de entender y conocer el mundo que los rodea, son como pequeños científicos que intentan comprenderlo e interpretarlo (Piaget & Inhelder, 2000).

Durante estas etapas, el niño desarrollará tanto su herencia estructural como la funcional. La primera hace referencia a las estructuras biológicas necesarias (lóbulo frontal, parietal, occipital, parietal, cerebelo, medula espinal, entre otras) que cimentarán la base para la creación de estructuras mentales diferentes en cada etapa de su desarrollo, las cuales se

presentarán cuando el niño sea capaz de interiorizar su percepción sobre la realidad en la que vive, desarrollando así lo que se conoce como herencia funcional (Del Val, 1994).

Siguiendo con la teoría de Piaget, el desarrollo cognitivo comienza por el instinto innato de adaptación, en el cual se desarrollan dos procesos esenciales: la asimilación y la acomodación. La asimilación es la manera en la que el niño recibe la nueva o parecida información del ambiente. Un ejemplo de esto puede observarse cuando el niño cambia de tomar leche materna del seno de la madre a tomar alguna fórmula láctea en mamila, ya tiene preestablecida la succión y cuando intenta hacerlo de la mamila se da cuenta que es el mismo movimiento solo que en una condición nueva.

En búsqueda de un equilibrio se da la acomodación, la cual se refiere a la forma en que las estructuras ya existentes se modifican para tener en consideración la nueva información. Siguiendo con el ejemplo, la acomodación se da cuando el niño logra succionar de manera adecuada la mamila.

Piaget divide el desarrollo cognitivo en 4 etapas, las cuales se irán desarrollando de la misma manera en cada niño, es decir, cada sujeto pasará por las mismas etapas pero la duración de estas será diferente en cada caso. A continuación se describen las etapas del desarrollo cognitivo (Ver tabla 8):

Tabla 8. Etapas del desarrollo cognitivo según Piaget.

Etapa	Duración	Desarrollo cognitivo
Sensoriomotriz “Aprender a representar el mundo internamente”	0-2 años.	+Conocen el mundo a través de actividades motoras e impresiones sensoriales. +Adquieren comprensión elemental del concepto de causa-efecto. +comienzan a desarrollar el sentido de permanencia del objeto.
Preoperacional “El crecimiento de la actividad simbólica”	2-7 años.	+Desarrollan capacidad de crear imágenes mentales de objetos y situaciones. +El lenguaje se desarrolla al punto de pensar en símbolos verbales. +Desarrollan el juego simbólico +Limitados por el egocentrismo +Se consolida la memoria y el lenguaje +La madurez cognoscitiva produce ideas ilógicas sobre el

		mundo.
		+la inteligencia se hace más previsible.
Operaciones concretas.	7-12 años	+Los niños comienzan a pensar de manera lógica y concreta. +Se incrementa las habilidades de memoria y lenguaje.
“El surgimiento del pensamiento lógico”.		
Operaciones formales.	12 en adelante.	+ Se desarrolla la capacidad del pensamiento abstracto y científico. +Persiste la inmadurez del pensamiento en algunas actitudes y conductas.
“Tratar con abstracciones y con la realidad”.		

Datos recuperados con base en Papalia, Wendkos & Duskin (2010)

3.1 Desarrollo cognitivo y emocional en la infancia temprana.

De acuerdo al desarrollo cognoscitivo propuesto por Piaget y Inhelder (2000), en la etapa sensoriomotora (la cual comprende desde los 0-2 años de edad), los niños comienzan a desarrollar la comprensión de ellos mismos como entes separados del ambiente. En los primeros meses de vida, el niño se valdrá de sus sensaciones, ya que éstas producirán emociones positivas o negativas, las cuales ayudarán en la construcción del significado de sus experiencias emocionales. Es una etapa crucial, ya que la construcción de esquemas cognitivos inicia y el apego y los vínculos que se susciten entre el bebé y sus cuidadores optimizarán su desarrollo (Gallardo, 2007).

Tras estudiar la teoría de Darwin sobre el reconocimiento innato de las emociones, Harris (1989) señala que los bebés reconocen, reaccionan y producen expresiones faciales de forma innata, señalando que son muy selectivos en lo que miran. Así mismo, concluye que los bebés pueden relacionar el gesto con el sonido correspondiente, es decir si ven una expresión de felicidad podrán asociarlo con la voz o sonido de felicidad, esto se demostró mediante un experimento hecho por Walker- Andrews en 1986, donde se les proyectó a bebés de 7 meses dos imágenes, una en la que se mostraba una cara con expresión de enfado y otra con expresión de alegría.

Los bebés podían asociar el sonido de felicidad y enfado con el gesto y viceversa. Esto puede ser el primer indicio para la identificación de emociones. Al final del primer año los bebés logran darse cuenta que los adultos pueden expresar emociones dirigiéndolas hacia

algún objeto. Así mismo, los niños esperan la aprobación de su cuidador para poder acercarse o alejarse a un objeto o persona (Harris, 1989).

Posteriormente (de los 2 a los 6 años) se desarrolla el segundo periodo de esta etapa, conocido como el “periodo de la inteligencia conceptual o preoperacional”. En esta etapa, los niños desarrollan procesos más abstractos de razonamiento donde el niño puede utilizar el lenguaje y el pensamiento simbólico para dirigir sus pensamientos y sus acciones. La función simbólica tiene su origen alrededor de los 2 y 4 años de edad, permite que el niño traiga a la memoria mediante símbolos lo que está ausente físicamente, y estos se organicen a nivel representativo de manera que muestre que el niño comienza a razonar de manera lógica en relación con situaciones concretas.

Un ejemplo de esto se puede observar cuando la mamá juega a esconderse y aparecer repentinamente para sorprenderlo. En la etapa anterior llamada sensoriomotriz, el niño apenas comienza a entender la ausencia de la madre, y a diferencia, en esta etapa cuando la madre se esconde, el niño intenta buscarla, sabiendo que puede volver.

Durante esta etapa, los niños comienzan a pensar de manera deductiva, comienzan a formarse los conceptos de espacio y tiempo se pueden distribuir los objetos en categorías. Gracias a este proceso, los sujetos pueden representar lo que otros hacen y así comprender mejor la realidad (Piaget & Inhelder, 2000).

Piaget le llama preconceptos a las primeras nociones que el niño utiliza en su adquisición del lenguaje y menciona que no son lógicos y su razonamiento no llega a una deducción, sino que refiere a un proceso similar a una transducción, es decir, que el niño va de lo general a lo particular, sacando conclusiones iguales de acontecimientos totalmente diferentes.

Por ejemplo, a los dos años una hija de Piaget, tras las explicaciones que le había dado su padre sobre su vecino jorobado, dice:” pobre muchacho, está enfermo, tiene joroba”. Al otro día Jacqueline quiere verlo, pero su padre le explica que está enfermo en cama, con gripe. Días más tarde su padre le explica que ya no está enfermo, por lo que ya no está en cama, a lo que ella añade, “ya no tiene joroba” (Palacios, Marchesi & Coll, 1996).

De acuerdo con Harris (1989), a partir del segundo año, los niños juegan un rol de simpatía-fastidio muy interesante, esto indica que los niños pequeños comienzan a identificar las condiciones o acciones que desencadenan un estado emocional en otra persona. Esto

quiere decir que los niños se valen de las experiencias que han visto a través de sus cuidadores o de sus pares, por lo que comienzan a desarrollar otro tipo de pensamiento en cuanto a su actuar.

De los 2-4 años se presentarán cinco conductas esenciales para el desarrollo cognitivo, las cuales se enumeran a continuación en orden de complejidad creciente (Piaget & Inhelder, 2000):

- 1) Imitación diferida: es la que se da cuando el niño imita algún modelo que haya visto anteriormente, por lo que aquí hay ausencia de modelo, es decir, en la etapa anterior el niño al ver el modelo lo imita, pero en esta etapa el niño puede que vea un modelo de actuación y lo replique horas más tarde añadiendo los gestos. Esto constituye la brecha entre el nivel sensor-motor y las conductas propiamente representativas.
- 2) Juego simbólico: aquí, el significante diferenciado sigue siendo el gesto imitador, pero esta vez el niño agrega objetos que se han vuelto simbólicos para él. Por ejemplo, cuando el niño o la niña imita que va a dormir, se recuesta, cierra los ojos, se chupa el dedo y abraza a su oso de peluche.
- 3) El dibujo: aparece entre los dos a los dos años y medio, y es un mediador entre el juego y la representación mental.
- 4) La imagen mental: ahora si después de todo lo anterior, se da la imagen mental, apareciendo como una imitación interiorizada.
- 5) Evocación verbal: se encuentra constituido por los signos de la lengua en vías de aprendizaje y hace referencia a acontecimientos no actuales.

Cuando el niño expresa una similitud entre dos situaciones totalmente diferentes, se puede observar el desarrollo de los precursores para las analogías y metáforas que utilizará el posteriormente. Un ejemplo de esto puede verse cuando los niños refieren a una estrella de mar y le llama “molino” o al ver una cascada a la que nombran como “un muro que llora” (Piaget & Inhelder, 2000).

En suma, la función semiótica vincula dos elementos, los símbolos y los signos. Los primeros son motivados, es decir, tienen una semejanza con sus significados y además de ser individuales, los sujetos los pueden construir por sí mismos; por el contrario, los signos son colectivos ya que son recibidos por medio de la imitación de modelos exteriores (Piaget & Inhelder, 2000).

En cuanto al lenguaje, los niños mejoran su capacidad de comprensión a los dos años al utilizar frases de tres a cuatro elementos lingüísticos; posteriormente a los 4 años su repertorio fonético está casi completo, por lo que hay un dominio de las oraciones simples (Palacios, Marchesi & Coll, 1996).

De los 4-7 años se desarrolla el pensamiento intuitivo, consiste en las primeras representaciones mentales, proceso que se desarrolla de forma paralela con el control de juicios por medio de regulaciones intuitivas. Con el desarrollo del lenguaje, es posible lograr una mejor interacción con los niños pues se pueden entablar conversaciones más fluidas, proponiéndole breves experiencias en las que pueda interactuar con otros objetos. Además, los niños pueden comunicarse con estructuras más claras y comprensibles.

A los 7 años, los niños adquieren un dominio completo del repertorio fonético, aumentan su vocabulario, y se da inicio al aprendizaje del lenguaje escrito, lo que origina la creación de una sintaxis más compleja, es decir, el proceso mediante el cual el niño organiza las palabras y las relaciona de mejor manera con su entorno y los objetos que le rodean.

En esta etapa del desarrollo inician los procesos precursores para la conservación, clasificación, seriación, horizontalidad y orden para la clasificación de las diferentes categorías del conocimiento: la lógica, la causalidad, el espacio, el tiempo, el azar y el número (Palacios, Marchesi & Coll, 1996).

Los símbolos juegan un papel muy importante en el desarrollo emocional del niño, ya que estos son entidades materiales o abstractas que transmiten significados. Por ejemplo, una pintura puede transmitir alegría, enojo, melancolía, etc. Durante la infancia los niños obtienen formas básicas de entendimiento, primero se dan cuenta que los individuos tienen roles que se asocian al comportamiento y estos tienen consecuencias que pueden ser observables (Suazo, 2006).

De manera general, Herrera, Ramírez y Roa (2004) dan una descripción de las características del desarrollo emocional durante la educación primaria, trayecto que aunque involucra una etapa muy amplia del desarrollo se desarrolla de forma paulatina y progresiva, se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Un alto y positivo sentimiento de confianza de sí mismo, tanto físico, psíquico y social, manifestándolo en sus ganas de hacerse notar y tener el control de las situaciones.

- Una serenidad global en sus emociones, manejando y controlando su voluntad con facilidad, superando temores y fobias, lo que le permite mejorar cualitativamente su desarrollo intelectual.

En esta etapa, los niños comienzan a tener otros referentes, si bien los padres y hermanos continúan siendo modelos para ellos, también comienzan a serlo otros sujetos como los maestros, compañeros, amigos y otras personas significativas de su entorno. Cada tipo de ambiente ayuda a los niños a descubrir los diferentes aspectos de la vida que él asimila inconscientemente (Darder & Bach, 2006).

El ambiente familiar le ofrece seguridad y confianza, el entorno escolar le ayuda a descubrir otras opiniones y maneras de pensar desafiándolo a desarrollar habilidades para su adaptación en este ambiente, el ambiente de la calle le permite también encontrar muchas experiencias que recoge e integrará poco a poco (Darder & Bach, 2006).

Así mismo, el ambiente artificial como lo son los programas de T.V, videos en internet, etc, influyen de gran manera en la internalización de patrones de conducta y creación de sentimientos, aportándole al niño maneras de ser y vivir, lo cual influye decisivamente en su desarrollo intelectual y moral.

En esta etapa, los niños y niñas son conscientes de que ocultando la apariencia externa de sus emociones no implica la modificación del estado emocional interno, por lo que se presenta el uso de algunas de las siguientes estrategias (Davidoff, 1980; Gallardo, 2007):

- Durante el tramo educativo de los tres a los seis años, los niños van consolidando progresivamente su adaptación a la escuela, su control emocional y afectividad general, su motricidad y psicomotricidad, su temperamento, carácter y personalidad, su conocimiento inter e intrapersonal, su conocimiento y comportamiento moral, su proceso de socialización y sus intereses.
- Desde los 4-5 años es posible observar que el niño emplea ciertas estrategias de distracción para cambiar su estado emocional, por ejemplo, usar el juego para sentirse mejor. Esta estrategia de distracción conductual va a seguir siendo empleada durante toda la infancia, pero de una manera más perfeccionada y, sobre todo, más consciente.
- Al final de la primera infancia y en los meses siguientes, los niños comienzan a comprender y experimentar emociones más complejas como la vergüenza, la culpa o

el orgullo, al tiempo que, un poco más adelante, se observan los primeros indicios de comprensión y control emocional.

De acuerdo con Palacios e Hidalgo (1999), entre los 3 y los 5 años, los niños son incapaces de admitir que una misma situación pueda provocar dos emociones diferentes, posibilidad que niegan rotundamente. En esta primera etapa se sientan las bases cognitivas y emocionales para el desarrollo de los sujetos. En la siguiente etapa se describen procesos de mayor complejidad, en la que los niños tienen una interacción más activa en sus relaciones interpersonales.

3.2 Desarrollo cognitivo y emocional en la infancia media.

La infancia media abarca aproximadamente de los 6-7 años a los 12 años de edad, y es referida por Piaget como la etapa de las operaciones concretas. El comienzo de esta etapa tiene sus raíces en los cambios y avances de la etapa preoperatoria. Gracias a la etapa previa, los niños adquieren la capacidad de realizar operaciones mentales, como el razonamiento aunque aún se ven limitados a las situaciones del aquí y ahora (García & Lacasa, 1990).

Los avances cognitivos que se presentan durante esta etapa tienen que ver con un mejora en desarrollo de las relaciones espaciales y la causalidad, la categorización, el razonamiento inductivo, la conservación y la noción de número y las matemáticas. En cuanto a las relaciones espaciales, los niños comprenden mejor que tan lejos está un lugar del otro y cuánto tiempo le toma para llegar ahí, también puede recordar las rutas y los puntos de referencia para orientarse. La experiencia tiene un papel fundamental ya que si el niño se familiariza con el objeto le será más fácil describirlo, identificarlo e incluso dar instrucciones sobre él (Papalia, Duskin & Martorell, 2012).

La capacidad de categorizar ayuda a los niños a pensar de manera lógica por lo que durante este proceso se desarrollan tres habilidades: la seriación, la inferencia transitiva y la inclusión de clase. Al poder acomodar objetos del más pequeño al más grande, del más pesado al más ligero e incluso, del más claro al más oscuro, los niños están haciendo uso de su capacidad de seriación.

La inferencia transitiva se refiere a la capacidad de hacer inferencias en relación a los objetos y entre cada una de ellas. La inclusión de clase explica la relación de un todo con sus partes. Por ejemplo, si a un niño se le muestra una imagen de un ramo con 10 rosas y 3 claveles, y al preguntarle ¿Qué hay más, rosas o flores?, el niño deberá entender que esta

pregunta no se puede responder, ya que las rosas entran dentro de la categoría de flores y por ende no puede haber más rosas que flores. Un niño en etapa preoperacional probablemente pudo haber respondido que rosas, ya que estarían comparando las rosas con los claveles y no con todo el ramo (Papalia, Duskin & Martorell, 2012).

Por otro lado, en esta etapa los niños desarrollan un razonamiento inductivo, el cual a partir de las observaciones que hacen a objetos, personas, sucesos, etc. obtienen conclusiones generales acerca de lo sucedido como un todo. Por ejemplo, si ven a un perro ladrar concluirán que todos los perros habidos y por haber ladran.

Durante el proceso de conservación, los niños pueden inferir que, si una bola de plastilina es aplastada, seguirá teniendo la misma cantidad de masa, así mismo, si la amasan de manera que hagan una tira larga semejando una serpiente, seguirá teniendo la misma cantidad de masa. Con el ejemplo anterior se entiende que los niños comprenderían el principio de identidad (al saber que la plastilina es la misma) y el principio de reversibilidad, (porque aunque fue aplastada, la plastilina puede regresar a su forma original).

Más adelante, como a los 9 o 10 años de edad, los niños podrán descentrar, es decir, centrarse al mismo tiempo en la condición de la longitud y al grosor de la plastilina. En esta etapa, el pensamiento de los niños está ligado a una situación en particular, escenario que les dificulta el transferir esos conocimientos a otras situaciones, aunque se trate de los mismos principios (Papalia, Duskin & Martorell, 2012).

En relación a las matemáticas, a los 7 años los niños pueden contar mentalmente de forma ascendente, por ejemplo, para llegar al número 8 a partir de la suma de los dígitos $5 + 3$, empezarán con el número 5 para después seguir con el 6, 7 y 8 para sumar los tres que faltaban. Así mismo, como a los 9 años, los niños adquieren las bases para resolver problemas aritméticos simples planteados con palabras. También hay una mejora en su estimación de líneas numéricas, estimación de cálculos de numerosidad y de medición (Papalia, Duskin & Martorell, 2012).

De acuerdo con Piaget & Inhelder (2000), la capacidad de reversibilidad sería lo que caracteriza a esta etapa, habilidad precursora para el concepto de permanencia. Gracias a esto, el niño podrá entender que, si vacía la misma cantidad de agua en dos objetos de diferente tamaño y forma, la cantidad de agua seguirá siendo la misma. Más tarde el niño podrá

entender este principio en cuanto al peso y dimensión de los objetos, y al final de esta etapa lo comprenderá con el volumen de un objeto o líquido.

Estudios recientes de la teoría del procesamiento de la información confirman que la capacidad de una persona para integrar esquemas en un momento concreto, así como aumentar la velocidad del procesamiento de información, dependerá del crecimiento con la edad. Esta teoría define a esta capacidad como Espacio Mental M, el cual va de 1 unidad a los 3 años de edad y 7 unidades a los 15 años (Juan Pascual- Leone, 1980 como se citó en García & Lacasa, 1990).

También existe una teoría “funcional” que explica estos cambios y los avances estructurales como la manera en que el sujeto tiene conocimiento, practica y adquiere dominio sobre la tarea con la experiencia, derivando en una mejora de sus habilidades y las estrategias de procesamiento de información (Case 1981,1985 como se citó en García & Lacasa, 1990).

Como podemos observar, son teorías relativamente diferentes, pero sirven para comprender de manera más completa la manera en la que se organiza el desarrollo cognoscitivo; a continuación se describe la influencia de las estrategias y conocimientos de los sujetos, comenzando con el desarrollo de las estrategias de memoria, después se explica la influencia del conocimiento y su organización en la realización de diferentes tareas cognitivas y por último la metacognición, proceso que refiere al conocimiento y control que el sujeto tiene de sus propios recursos cognitivos.

Dentro de las estrategias de memoria, las que se desarrollan primero corresponden a la repetición y a la organización. A partir de los 7 años, los niños utilizan de manera espontánea la repetición, aunque estudios recientes comprueban que los niños menores pueden beneficiarse de esta estrategia mediante el entrenamiento, aunque no tendrá efectos muy duraderos (García & Lacasa, 1990).

Tres años después (aproximadamente), se desarrolla la estrategia de organización, estrategia que permite que los niños pueden separar por categorías objetos con el fin de poder recordarlas mejor y a los 13 años ya pueden utilizar estas dos estrategias de manera que puedan adaptarla a las características de las tareas que desarrollan en su vida diaria (García & Lacasa ,1990).

Investigaciones recientes reportan que los niños de 6, 7 y 8 años de edad no presentaban mejoría en sus estrategias al relacionarlas con contenido que se les hiciera familiar, a comparación de los niños de preescolar, quienes obtenían mejores resultados en su memorización al relacionar situaciones con aspectos de su vida cotidiana. Aunque son muchos los factores que pueden influir en el desarrollo y mejora de las estrategias cognitivas, un factor que es determinante es la escolarización por lo que García y Lacasa (1990) señalan que este factor no debe ser subestimado: los niños realizan de manera constante actividades de repetición, agrupamiento, clasificación y recuerdo, actividades clave para desarrollar conductas estratégicas en el niño.

Así mismo, en esta etapa se desarrollan dos de los procesos más importantes: la lectura y la escritura, gracias a estos aprendizajes, los niños pueden expresar sus ideas y comunicarse con las personas de su entorno mediante el lenguaje escrito. Los niños pasan de aprender a leer a leer para aprender, por lo que las representaciones mentales que se generan se basan en la comprensión de los textos aunado a los conocimientos culturales previos que el niño tenga (García & Lacasa, 1990).

Las estrategias activas de estudio aparecen a los 10 años aproximadamente, en las cuales el niño puede leer, subrayar las ideas principales y tomar notas. Estas estrategias son útiles, pero parcialmente eficaces, ya que copian de manera textual y superficial las ideas del texto (García & Lacasa, 1990).

Otro de los procesos cognitivos de gran importancia es la metacognición, proceso que refiere a la capacidad que tiene el individuo de reconocer, controlar y regular sus propias características y limitaciones cognitivas. Se desarrolla aproximadamente entre los 5 y 7 años de edad. Literalmente, metacognición significa cognición acerca de la cognición o conocimiento sobre los conocimientos y el aprendizaje y se utiliza para regular procesos como el razonamiento, la comprensión, la solución de problemas, aprendizaje, etc. Este proceso implica tres conocimientos (García & Lacasa, 1990):

1. Conocimiento declarativo: se refiere a lo que el sujeto conoce, por ejemplo, sus habilidades, estrategias, los recursos que necesita para realizar una tarea, los factores que influyen en la memoria, etc.
2. Conocimiento procesal: se refiere al cómo de los recursos que utilizará, de qué manera los usará para resolver el problema.

3. Conocimiento condicional: este último se refiere a saber cuándo y por qué utilizar las estrategias (García & Lacasa, 1990).

La interacción de estas tres estrategias logrará que los niños desarrollen mejores procesos para lograr metas y resolver problemas, por lo que su conocimiento será un regulador entre el pensamiento de los niños y su aprendizaje. Durante este proceso, los niños desarrollarán habilidades tales como la planeación, la verificación y la evaluación (García & Lacasa, 1990).

La planeación consiste en recaudar todos los recursos necesarios para resolver la tarea, implica tanto la planeación del tiempo que se necesitará, qué estrategias usar, a qué ponerle elementos ponerles más atención etc. Posteriormente, en la verificación, la persona se hace preguntas constantes como ¿lo estoy haciendo bien?, ¿estoy aprendiendo? ¿esto tiene sentido?, y por último, en la evaluación el niño hace juicios sobre lo realizado y los resultados de este, es decir, si aprendió o no, o si necesita ayuda o tiene que cambiar de estrategia (García & Lacasa, 1990).

Se ha demostrado que las diferencias individuales en las habilidades metacognitivas pueden ser causadas por diferencias biológicas o por variaciones en las experiencias de aprendizaje. Así mismo, es importante recalcar que no todo el tiempo las personas son metacognitivas, en la mayoría de los casos estas habilidades se utilizan cuando una tarea es compleja (Woolfolk, 2010).

En cuanto al desarrollo emocional, en el tema de la ambivalencia emocional, alrededor de los 6-7 años, los niños comienzan a aceptar que alguna situación puede generarles más de una emoción, pero siempre teniendo en cuenta que una precede a la otra.

Finalmente, hacia los 7-8 años, los niños comienzan a comprender que hay ciertos acontecimientos que pueden provocar dos emociones al mismo tiempo, aceptando primero la posibilidad de experimentar dos emociones parecidas y admitiendo finalmente el hecho de que ciertas situaciones pueden llegar a provocar emociones contradictorias al mismo tiempo (Palacios & Hidalgo, 1999).

Si bien, es necesario que el niño logre cierto nivel de complejidad cognitiva para llegar a la comprensión de sus emociones, la experiencia social es igualmente necesaria para la comprensión de la ambivalencia emocional, ya que el contexto social le proporcionará al niño la oportunidad de experimentar en sí mismo diversas emociones, así como observarlas en los

demás. En la medida en la que el niño interactúe con el adulto y este le ayude a interpretar diferentes emociones y a conocer sus causas, estará promoviendo su desarrollo emocional (Palacios & Hidalgo, 1999).

Por otro lado, de los 7 a los 11 años el razonamiento moral se caracteriza por una flexibilidad creciente, es decir, que al convivir con más personas y escuchar diferentes puntos de vista sobre el bien y el mal podrán empezar a descartar la idea de que solo existe un estándar absoluto del bien y del mal y empiezan a desarrollar su propio criterio. Se desarrolla primeramente el respeto y la voluntad, el respeto se da porque se desarrolla un sentido de justicia, así si un niño no respeta es porque está rompiendo las reglas y merece una sanción (Palacios & Hidalgo, 1999).

Otra estrategia que emplean los niños cuando se ven afectados por emociones negativas es pedir ayuda a otras personas, hasta los 6-7 años (aproximadamente), los padres son la principal fuente de consuelo y apoyo, pero a medida que pasa el tiempo estas peticiones se dirigen generalmente a sus pares, por lo que el rol de los amigos es muy importante en esta etapa (Davidoff, 1980).

A lo largo del resto de la infancia y la adolescencia, los niños empiezan a comprender la existencia de emociones contradictorias, a conocer y adoptar las normas de expresión de las emociones y a aprender a controlarlas. Otro de los procesos emocionales importantes que se comienza a desarrollar en este trayecto corresponde al de la ambivalencia emocional, uno de los estados emocionales que más se les dificulta a los niños y se caracteriza por la combinación de diversos sentimientos que incluso pueden llegar a ser contradictorios (Goleman, 1996).

La infancia media es una etapa compleja, ya que al entrar a la primaria los niños adquieren muchas habilidades, conocimientos y estrategias cognitivas para adaptarse. La siguiente etapa que se describirá corresponde a la adolescencia.

3.3 Desarrollo cognitivo y emocional en la adolescencia.

Esta etapa es conocida como la etapa de las operaciones formales, se desarrolla a partir de los 12 años en adelante, y se trata de un proceso largo y complejo que dependerá de los conocimientos y aptitudes del sujeto. Es importante recordar que la diferencias entre los procesos cognitivos de los niños con los de los adolescentes y adultos radica en la cantidad y calidad de los conocimientos previos que la persona posee, puede ser desarrollado con la

escolarización y las experiencias de la cotidianeidad que cada sujeto experimenta (Piaget & Inhelder, 2000).

La posibilidad de formular hipótesis es lo que permite que las operaciones concretas pasen a ser formales. Al principio se produce un egocentrismo intelectual, ya que el niño piensa que su opinión es la única y verdadera, pero con el paso del tiempo va ejercitando su habilidad de reflexión, lo que le permite tomar en cuenta otras perspectivas y formas de pensar lo que le permitirá enriquecer su punto de vista (Piaget & Inhelder, 2000).

De acuerdo con Sánchez-Quejía (2013), durante esta etapa el adolescente sufrirá diversos cambios, tanto a nivel físico, cognitivo y socioemocional, lo que permitirá que empiecen a experimentar transformaciones sustanciales en su vida. El comportamiento de los sujetos sufre variaciones a lo largo de este periodo. Se pueden presentar 3 periodos en la formación de su identidad:

- En el inicio de la adolescencia entre los 12 y 13 años, los jóvenes no tienen el interés en reflexionar sobre el propio yo.
- A partir de los 14,15 y 16 años el sujeto dedicará sus esfuerzos a entender su yo interno en materia de emociones, sentimientos y pensamientos.
- En los últimos años de la adolescencia, entre los 17 y los 18 años empiezan a desarrollar la capacidad de incidir sobre ellos adoptando compromisos y metas.

Entre los 10 y los 14 años, la preocupación psicológica gira básicamente alrededor de lo físico y lo emocional. Se comienza a desarrollar una reestructuración de la imagen corporal, se vive un ajuste a los cambios corporales emergentes y el estado de ánimo varía con facilidad; hay una fuerte autoconciencia de las necesidades y deseos de comprensión y apoyo por parte de los mayores (Sánchez-Quejía, 2013).

A pesar de que las figuras parentales dejan de ser la única fuente de contención emocional, se hace imprescindible el contar con la posibilidad de compartir los problemas con los padres. Se pueden presentar algunos conflictos con los padres debido a la construcción de la individualización de los sujetos. Los grupos tienden a ser del mismo sexo, facilitando el fortalecimiento de identidades y roles antes de entrar a la interacción heterosexual (Krauskopof, 1999).

Aproximadamente entre los 14 y 16 años, las preocupaciones psicológicas giran prioritariamente en torno a la aceptación personal y social. Así mismo, hay una búsqueda de

canalización de los impulsos sexuales. El desarrollo intelectual es parte del empuje de insertarse en el mundo de una nueva forma. Existe interés por nuevas actividades, emerge la preocupación por lo social y la exploración de capacidades personales en la búsqueda de la autonomía. En la última fase, a los 18 años, los sujetos comienzan a planificar su vida, evolucionando de un proyecto de vida complementario con el proyecto familiar a una forma de enfrentamiento personal y social (Krauskopof, 1999).

Se da el reconocimiento de la identidad sexual y, el auto concepto, implica la reflexión y evaluación de un individuo sobre sus sentimientos y conductas sexuales. Las emociones juegan un papel determinante durante esta etapa, ya que en la búsqueda de cercanía física, el afecto y los deseos sexuales son parte de esta fase, y la intimidad implica el establecimiento de lazos emocionales con otra persona, lo cual puede resultar en experiencias muy buenas pero también catastróficas. En este caso, los sujetos desarrollan estrategias de afrontamiento y regulación emocional, para sobrellevar esas situaciones (Shutt-Aine & Maddaleno, 2003).

El uso de las habilidades emocionales ayudará a desarrollar en el adolescente la capacidad de usar sus emociones para su beneficio y no al contrario. De acuerdo con Extremera y Fernández-Berrocal (2013) los adolescentes con más habilidades emocionales presentan menores niveles de agresividad física y verbal, así como un menor número de emociones como son la ira y la hostilidad. Son también adolescentes con una mejor capacidad de comunicación y resolución de conflictos, más empáticos y más cooperativos. Por otra parte, los adolescentes con pocas habilidades emocionales están más desajustados en la escuela mostrando una actitud negativa tanto hacia los profesores como el colegio.

Capítulo 3

Método

El presente capítulo detalla el método que permitió la construcción del instrumento de aprendizajes básicos para el manejo emocional en niños y adolescentes (MENA). Antes que nada se exponen las razones desde una perspectiva política y educativa sobre la importancia de la presente investigación, posteriormente se detallan los pasos y métodos utilizados en el proceso de la construcción y validación del instrumento.

3.1 Justificación

La educación en México ha sido estudiada desde la influencia de los procesos sociales emergentes tanto del microsistema como del macrosistema. Estos procesos derivan de las relaciones que el individuo desarrolla en los diferentes contextos en los que se desenvuelve, desde el familiar (considerado el más inmediato) hasta el más complejo, en el que intervienen aspectos económicos, políticos y culturales. Si bien los individuos no tienen una relación directa con el macrosistema, todo lo que en él se suscite y la forma en que se concatene influirá de manera sustancial en su desarrollo y, por tanto, en su educación.

El común denominador de los sistemas mencionados corresponde a las relaciones: para que las personas puedan vincularse con otros es necesario que primero posean habilidades interpersonales, las emociones en las relaciones interpersonales juegan una parte esencial ya que orientan el actuar de los sujetos en su vida diaria.

Resulta pertinente reflexionar sobre la influencia que las emociones tienen sobre la conducta; ya que ésta se verá reflejada en la forma en la que las personas se relacionan con los otros y sus entornos, permeando la toma de decisiones en dichos contextos. Este complejo entramado psicosocial pudiera dar algunas pistas para entender una parte del rezago educativo en el que México se encuentra sumergido.

Se ha demostrado que en los últimos años no se ha logrado la mejora deseada en los niveles de aprendizaje básico de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país. El 40% de la población mayor a 15 años presenta niveles altos de rezago educativo: existen 6 millones de analfabetas, más de 2 millones de ciudadanos con primaria inconclusa y cerca de 17 millones de sujetos con estudios de secundaria trunca (Educación y Cultura AZ, 2017).

Enfocándonos en las puntuaciones obtenidas recientemente en mediciones internacionales como Pisa (Programme for International Student Assessment, 2015) y mediciones ciudadanas como MIA (Medición Independiente en Aprendizajes, 2014), en materia de aprendizajes básicos se encontró que México se ubica por debajo de la media con 423 puntos en lectura y 408 puntos en matemáticas respectivamente.

Los aprendizajes básicos son considerados como la base fundamental para que el individuo pueda desarrollarse adecuadamente en la sociedad. Los resultados dejan en claro que los jóvenes de hasta 15 años no alcanzan los niveles señalados como mínimos, reafirmando el hecho de que los objetivos y las estrategias propuestas por el sistema educativo mexicano no se están cumpliendo.

La pregunta latente en todo este proceso es ¿qué es lo que pasa con los niños y niñas mexicanas que no están adquiriendo los aprendizajes básicos para desenvolverse adecuadamente en su ámbito académico y social? Si bien un correcto manejo emocional conduce a los sujetos a desarrollar relaciones interpersonales eficientes, hay otro aspecto que desde finales del siglo XX ha surgido con gran interés, refiriéndose al papel que juegan las emociones en la educación. Se afirma en la literatura científica (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Carpena, 2010) que el manejo que los niños y niñas tengan sobre sus emociones influirá de manera sustancial en su proceso de aprendizaje.

Al enfrentarse a nuevos retos como son el leer y el resolver problemas matemáticos se pudieran generar tanto emociones positivas como negativas que pueden favorecer u obstaculizar el aprendizaje en los niños, pero, ¿qué pasa cuando los niños no comprenden las emociones que estos procesos de aprendizaje les causan y no saben cómo afrontarlas y regularlas?

Antes que nada, es importante mencionar que a nivel internacional se han realizado investigaciones sobre cuestiones de autorregulación emocional, inteligencia emocional, percepción y comprensión emocional. En España, Argentina, Chile y Ecuador se han creado instrumentos que intentan medir estas habilidades tanto en niños como en adolescentes y adultos, pero en México sigue existiendo una veta de análisis poco explorada en el estudio de estas habilidades y una desarticulación en la forma en la que el sistema educativo busca fortalecer el desarrollo emocional en las escuelas de educación básica, es decir, no se ha desarrollado una metodología en la que se busque conocer cuáles son las habilidades

específicas para el manejo de las emociones en los niños y niñas mexicanas para posteriormente poder crear intervenciones que ayuden a mejorar estas habilidades emocionales, esto con la finalidad de crear un nexo que utilice esta información en pro de la mejora de la educación a escala nacional.

Las políticas públicas generadas para los niveles básicos de educación no habían considerado la importancia del desarrollo emocional de los niños de manera formal. La reciente propuesta del modelo educativo considera que los niños y niñas aprenden desde preescolar a percibir, comprender y regular sus emociones, no obstante, parece ser que los cambios que las políticas educativas plantean no se han desarrollado de forma paralela con las dinámicas escolares al interior de las aulas.

Resulta necesario desarrollar una pedagogía para la vida, en la que mediante un enfoque humanista y socio constructivista se logre el desarrollo integral del individuo, estos aprendizajes son demandados por la sociedad actual, ya que no solo se puede hacer énfasis en el aprendizaje tradicional del currículo, sino que los niños y niñas de México necesitan desarrollar habilidades que les permitan desenvolverse en todos los ámbitos de su vida, con los que puedan satisfacer sus necesidades, desarrollar sus potencialidades y vivir una vida más plena y de mejor calidad. Se trata de un aprender a vivir.

Dentro de las metas nacionales del Programa Sectorial de Educación 2013-2018, se busca llegar a un *México en Paz y un México con Educación de Calidad*, para lograr estas metas que resultan muy prometedoras, se plantea el asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población. Dentro de los 10 rasgos del perfil de egreso de la educación básica, se incluyen como propósito que los niños, las niñas y los jóvenes adquieran las capacidades para “poseer autoconocimiento y regular las emociones:

“conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; al relacionarse con otros es tolerante y despliega su civilidad, sabe dominar sus emociones, expresa su afecto y construye vínculos a partir de sus capacidades propias y ajenas” (Propuesta curricular para la educación obligatoria, 2016).

Este rasgo del perfil de egreso se pretende desarrollar mediante la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016, en la que se propone el desarrollo de las siguientes

competencias: *aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir*. El desarrollo de dichas competencias conducirá al desarrollo del aprendizaje de manera armónica.

Estas competencias están relacionadas estrechamente con el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños y las niñas. La primera competencia “*aprender a aprender*” es considerada como la base que estructura a otras habilidades, significa aprender a pensar. El aprender a pensar se relaciona con la autonomía y esta se vincula directamente con la autorregulación.

En el área de desarrollo personal y social se ubican las otras dos competencias. Al estar relacionadas con el desarrollo emocional, dichas competencias promueven que los estudiantes puedan manejar mejor sus emociones, monitorear sus estrategias de aprendizaje y métodos de estudio y puedan fijarse metas de desempeño más ambiciosas.

Así mismo, se obliga a la escuela a tener un papel cada vez más activo en el desarrollo de las capacidades que permitan a los niños y adolescentes conocerse a sí mismos para establecer estilos de convivencia pacíficos, haciendo énfasis en que los niños y las niñas puedan desarrollar habilidades de autoconciencia y autogestión para poder tomar decisiones que les permitan entender y manejar sus emociones, así como sentir y mostrar empatía hacia los demás.

En preescolar y primaria, el profesor realizará actividades un día a la semana relacionados con el desarrollo emocional; en secundaria cada niño contará con un tutor que los asesore tanto académicamente como emocionalmente. Su función será ofrecer recursos y estrategias para que niños y adolescentes cuenten con las habilidades emocionales para enfrentar las experiencias de la vida cotidiana en su tránsito hacia la edad adulta (Propuesta para la educación obligatoria, 2016).

Los ámbitos a fortalecer dentro del desarrollo emocional tanto en el contexto escolar como en el social son: conciencia emocional, autorregulación emocional, autonomía emocional, gestión de relaciones interpersonales y habilidades para el bienestar; los niños y jóvenes deben de desarrollar el autoconocimiento a partir de la exploración de las emociones propias para proceder a identificarlas, nombrarlas y expresarlas adecuadamente, abriendo paso a la autorregulación de sus emociones para generar las destrezas necesarias para la solución de conflictos.

Otro de los objetivos del sistema educativo mexicano consiste en desarrollar ciudadanos que puedan desenvolverse con seguridad y confianza en un mundo cambiante y diverso, habilidades en las que las emociones juegan un papel central. Estos objetivos serán difíciles de alcanzar si se continúa haciendo énfasis sólo en las calificaciones que los niños obtengan, olvidando que la emoción y la razón son elementos que pueden trabajar de manera conjunta. Si los niños no saben regular sus emociones, si se les dificulta identificar sus propios sentimientos o los de los otros, difícilmente podrán buscar una solución adecuada a sus problemas.

Estos objetivos se desarrollaron con base en Foros de Consulta Nacional para la revisión del modelo educativo en el 2014, con tal propósito, en 2014 la SEP realizó un amplio proceso de discusión participativa que constó de dieciocho foros regionales de consulta y tres reuniones nacionales en los que se recopilaron más de 15,000 planteamientos cuyas principales conclusiones confirmaron la necesidad de generar una nueva propuesta de modelo educativo.

Las conclusiones señalan que a pesar de la implementación de iniciativas federales y propuestas escolares aún no se ha logrado ofrecer una formación integral porque no se reconocen como punto medular y de partida los distintos aspectos del individuo que la escuela como institución debe atender ni la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje de los alumnos.

A pesar de reconocer la importancia de desarrollar estas habilidades emocionales en los niños solo hay registro de lo obtenido en los foros, pero el INEE (Instituto Nacional para la evaluación en educación) no ha aportado instrumentos confiables adaptados a población mexicana que arrojen información válida sobre el estado emocional de los niños y su vínculo con el aprendizaje, ¿Cómo es que el sistema educativo propone estrategias para el desarrollo emocional de los alumnos si no ha proporcionado datos sobre el estado emocional, ni las habilidades de manejo emocional de los niños y niñas de México?

Al existir esta brecha de investigación en la población mexicana en nivel básico y medio básico que exploren las habilidades que los niños tienen en el reconocimiento, comprensión y regulación de sus emociones y el impacto que estas pudieran tener tanto en su desarrollo como en su trayectoria escolar, el interés de la presente investigación recae en la construcción y validación de un instrumento confiable en la población descrita que de un

punto de partida para detectar las necesidades básicas referentes a los aprendizajes para el manejo de las emociones de los niños y niñas del país.

De acuerdo con el plan sectorial, el país ha logrado avances muy significativos en la evaluación externa de la educación, la cual era casi inexistente hace tan solo 20 años. Uno de las propuestas de evaluación externa de los aprendizajes es el proyecto Medición Independiente de Aprendizajes (MIA, del cual se desprende el presente estudio) y se ha interesado en la investigación del manejo emocional en niños, niñas y adolescentes como un factor asociado que influye en la adquisición de aprendizajes básicos para la vida.

Su método se diferencia de otros, ya que durante la travesía de evaluar a los niños y niñas de México, sus instrumentos son prácticos y aplicables a todos los sujetos pertenecientes al nivel de educación básica y de aquellos sujetos que no asisten a la escuela, por lo que las necesidades emocionales detectadas en la aplicación del instrumento aquí propuesto dependerán de cada etapa del desarrollo en la que se encuentre el niño.

Uno de los objetivos que tiene el INEE consiste en que los resultados de las evaluaciones externas se utilicen en la toma de decisiones para mejorar la calidad de la educación y evitar el abandono escolar. El interés de esta investigación por crear un instrumento que mida las habilidades emocionales en niños y adolescentes recae en que el INEE solo ha considerado y propuesto para el 2018 como evaluaciones externas las del TALIS (Teaching And Learning International Survey) el cual se encarga de evaluar el conocimiento de la enseñanza y del entorno del aprendizaje; PLANEA-06.09 y EMS (Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes en primaria y Educación Media Superior) para la evaluación de pruebas de lenguaje y comunicación enfocados a comprensión lectora y matemáticas; PISA (Programme for International Student Assessment) para la evaluación de lectura, matemáticas y ciencias y EVOE (Evaluación de la Oferta Educativa en preescolar) para determinar si los distintos tipos de plantel cuentan con las condiciones básicas para el buen funcionamiento e implementación de currículo.

Ninguna de estas evaluaciones toma en cuenta el conocimiento de los aprendizajes básicos para el manejo emocional de los alumnos, por lo que la presente investigación busca proporcionar una opción de instrumento como punto de partida para conocer si los alumnos tienen los aprendizajes básicos para identificar, expresar, comprender y regular sus emociones y así dar un punto de partida a los profesores para la implementación de las

actividades necesarias durante el fortalecimiento del desarrollo emocional, y así poder lograr los objetivos anteriormente descritos para un desarrollo integral del individuo.

3.2 Objetivos, diseño y tipo de estudio

El presente trabajo tiene como objetivo general el crear un instrumento que permita medir los aprendizajes básicos para el manejo emocional en niños, niñas y adolescentes de manera válida y confiable. De acuerdo con Kerlinger (1988), la presente investigación cuenta con un diseño cuantitativo debido a que el procedimiento de recolección y análisis de los datos fue mediante el uso de pruebas estadísticas; no experimental debido a que no se manipularon los datos mediante algún experimento y transeccional, ya que los datos fueron obtenidos en un solo momento, en una sola aplicación.

El tipo de estudio es el correlacional, en la medida en que los resultados obtenidos en la medición del fenómeno fueron utilizados para analizar las características psicométricas del instrumento. Para lograr crear el instrumento, los objetivos específicos que se plantearon fueron los siguientes:

1. Construir una escala autoinformada para medir el manejo emocional.
2. Obtener la validez de la prueba de manejo emocional.
3. Obtener la confiabilidad de la prueba de manejo emocional.
4. Desarrollar percentiles provisionales para la interpretación de la prueba de manejo emocional.

3.3 Definición conceptual de las variables

El proyecto MIA ha adoptado el constructo de aprendizajes básicos considerándolos como el conjunto de de habilidades y conocimientos necesarios para el manejo de las emociones con el fin de dar solución y sobrellevar los problemas cotidianos, para el desarrollo integral de los individuos.

El fundamento teórico de las variables que constituyen los aprendizajes básicos para el manejo emocional, utilizadas como dimensiones de la propuesta de instrumento para el pilotaje fue el de Mayer y Salovey (1997), considerando algunas modificaciones pertinentes para delimitar las variables, quedando de la siguiente manera:

- Percepción emocional: habilidad para identificar y expresar adecuadamente las emociones de uno mismo y de los demás. Su manifestación se observa en expresiones faciales, posturas, tonos de voz y movimientos corporales.
- Comprensión emocional: habilidad que consiste en pensar con precisión sobre las emociones y así poder detectar sus causas, la presencia de emociones simultáneas y la transición entre ellas.
- Regulación emocional: habilidad que consiste en estar abierto tanto a las emociones positivas como a las negativas y reflexionar sobre las mismas para poder descartar o aprovechar la información, y así poder generar acciones que potencialicen las emociones positivas.

Posteriormente, para las conceptualizaciones de las dimensiones del instrumento final se retomaron a Mayer y Salovey (1997) en la identificación, la expresión, la comprensión emocional y el control de la impulsividad y a Trianes (2002) para el afrontamiento centrado en el problema y la emoción. A continuación se describen las dimensiones del instrumento final:

- Afrontamiento: Capacidad del individuo para cambiar la situación o generar pensamientos positivos para manejar alguna situación considerada como desbordante o excedente en su vida.
- Control de la impulsividad: capacidad para controlar los impulsos generados por emociones negativas.
- Identificación de emociones: habilidad para identificar las emociones en uno mismo.
- Comprensión y expresión de emociones: habilidad para reflexionar sobre las causas de las emociones y poder expresarlas.

3.4 Definición operacional de las variables

Una vez que se realizó la definición conceptual de las variables, se procedió a operacionalizarlas. A continuación se presentan los indicadores e ítems correspondientes a cada dimensión de acuerdo al orden de aparición del instrumento para el pilotaje (Ver tabla 9).

Tabla 9. Ítems correspondientes a las dimensiones: percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional usadas en el pilotaje

Dimensión	Indicadores	Ítems
Percepción	Identificar y expresar las	1.-Puedes identificar el estado de ánimo de los demás

emocional	emociones en uno mismo y en los demás.	2.-Puedes identificar tus emociones durante el día 23.-Sabes cuando alguien expresa de manera adecuada sus emociones 10.-Sabes que es normal sentir emociones 20.-Cuando estas triste se te dificulta realizar tus actividades como normalmente lo harías 6.-Te es difícil encontrar las palabras para describir lo que estás sintiendo 3.-Te es fácil pedir ayuda cuando lo necesitas 17.-Sueles mentir acerca de tus emociones 11.-Tienes dificultades para expresar lo que sientes
Comprensión emocional	Detectar causas, presencia de emociones simultáneas y transición de emociones.	7.-Puedes identificar cómo te sientes cuando te regañan 12.-Te das cuenta cuando algo te hace sentir avergonzado/a 18.-Cuando sientes una emoción, puedes identificar qué te hizo sentir así 4.-Te cuesta trabajo identificar porqué te sientes triste 14.-A lo largo del día se pueden experimentar diversas emociones 21.-Te das cuenta cuando se te pasa el enojo
Regulación emocional	Estar abierto y reflexionar sobre las emociones. Generar acciones que potencialicen emociones positivas.	13.-Tú puedes hacer cosas para sentirte mejor 9.-Aunque te sientas mal, procuras pensar en cosas agradables 5.-Cuando estás enojado/a te dan ganas de golpear 15.-Puedes alejarte de lo que te hace sentir mal 19.-Piensas antes de actuar 16.-Cuando algo te molesta explotas o pierdes el control fácilmente 22.-Puedes aguantarte aunque no te agrade estar en un lugar 8.-Cuando alguien te trata mal se lo dices 24.-Te aburres con facilidad

Tras el análisis factorial se detectaron los cuatro factores correspondientes a los aprendizajes básicos para el manejo emocional, y se operacionalizaron de acuerdo a la dimensión, indicadores e ítems correspondientes (Ver tablas 17, 18,19 y 20).

3.5 Muestreo

El muestreo realizado fue no probabilístico por conveniencia y por cuotas, ya que se aplicó el instrumento para el pilotaje en las escuelas donde se tenía un contacto directo con las autoridades.

3.6 Muestra

Se obtuvo una muestra total de 352 alumnos de tres escuelas cercanas a Xalapa, Veracruz.: 243 alumnos del nivel primaria de una escuela privada, 69 alumnos pertenecientes a una primaria rural y 40 alumnos de los tres grados de la telesecundaria de una comunidad rural. El 55.5% mujeres y 44.5% hombres, de edades entre 6 y 16, y una media de 9.64 (DE= 2.194). Principalmente cursaban el 3° (18.2%), el 4° (15.6%) y el 5° (16.5%) de primaria.

Los salones fueron elegidos por los directores de cada institución.

3.6.1 Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Que contesten la hoja de datos sociodemográficos.
- Que entren dentro del rango de edad de 5-16 años.

3.6.2 Los criterios de exclusión fueron los siguientes:

- Que no sepan leer ni escribir
- Que presenten alguna discapacidad que les impida participar en la investigación.
- Que no deseen participar en la investigación.
- Que no completen la evaluación.

Tabla 10. Distribución de frecuencias por edad.

Edad	Frecuencia	Porcentaje válido
6 años	20	5.7%
7 años	41	11.6%
8 años	52	14.8%
9 años	67	19.0%
10 años	56	15.9%
11 años	60	17.0%
12 años	21	6.0%
13 años	9	2.6%
14 años	14	4.0%
15 años	10	2.8%
16 años	2	.6%
Total	352	100.0%

Tabla 11. Distribución de frecuencias por grado.

Grado	Frecuencia	Porcentaje válido
1° primaria	53	15.1%
2° primaria	41	11.6%
3° primaria	64	18.2%
4° primaria	55	15.6%
5° primaria	58	16.5%
6° primaria	41	11.6%
1° secundaria	15	4.3%
2° secundaria	9	2.6%

3° secundaria	16	4.5%
Total	352	100.0%

Tabla 12. Distribución de frecuencias por género.

Género	Frecuencia	Porcentaje válido
Femenino	193	55.5%
Masculino	155	44.5%
Total	348	100.0%
99	4	
Total	352	

3.7 Instrumento

Para medir los aprendizajes básicos para el manejo emocional para el pilotaje se desarrolló el instrumento Aprendizajes Básicos para el Manejo Emocional en Niños y adolescentes (MENA), el cual constó de 24 ítems. Es una escala autoinformada tipo Likert con 4 opciones de respuesta (nunca, a veces, casi siempre y siempre) (Ver Anexo 1). Después de los análisis pertinentes se obtuvo una versión final de 15 ítems (Ver Anexo 7).

3.8 Escenario

El pilotaje se realizó en los salones de las escuelas anteriormente mencionadas, cada alumno contaba con un pupitre, lápiz y goma para contestar el instrumento. Cada salón era amplio y contaba con buena ventilación e iluminación.

3.9 Procedimiento

Se realizó una investigación teórica a profundidad para determinar la conceptualización de las dimensiones del instrumento (MENA). Posteriormente se creó la primer propuesta del instrumento con 75 ítems y se aplicó a 7 expertos (psicólogos y pasantes de la carrera de psicología), con el fin de seleccionar los ítems mejor redactados y con mayor atinencia a las dimensiones. Se descartaron 23 ítems quedando la propuesta con 52 ítems (Ver anexo 2). Se realizó un primer piloteo a un grupo pequeño de niños de entre 8-12 años de edad con el fin de observar si entendían el vocabulario y la redacción de los ítems. Finalmente se agregó 1 ítem (Ver anexo 3).

Se realizó el formato para el jueceo con expertos en el tema, con 53 ítems. Participaron 22 jueces, entre psicólogos y pedagogos de la universidad veracruzana con niveles de escolaridad de licenciatura y maestría y doctorado (Ver anexo 4). Después se

vaciaron los datos a una base en Excel y se obtuvieron las medias de cada ítem. Solo se seleccionaron los ítems con puntuación mayor o igual a 80 y se descartaron 13 ítems (Ver anexo 5). Posteriormente, se realizó un análisis de los reactivos quitando los que se parecían o no pertenecían a la dimensión, descartándose 16 reactivos (Ver anexo 6).

Finalmente se realizó el formato final del instrumento con 24 ítems y se aplicó a la muestra descrita anteriormente. Posteriormente se realizaron los siguientes análisis estadísticos:

- Análisis descriptivo de los reactivos y eliminación de reactivos por porcentajes de respuesta en cada opción.
- Análisis factorial de componentes principales para eliminar reactivos y obtener factores.
- Coeficiente de Alfa de Cronbach por dimensión y total.
- Determinar por medio de los percentiles la calificación del instrumento.

Todos los datos fueron capturados en una base en Excel y analizados en el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 20.

Capítulo 4. Resultados.

1. Análisis descriptivo de los reactivos y eliminación de reactivos por porcentajes de respuesta en cada opción (Ver tablas 13 y 14).

Los reactivos positivos se califican de la siguiente manera: “nunca” un punto, “a veces” dos puntos, “casi siempre” tres puntos y “siempre” cuatro puntos. Mientras que los reactivos negativos (4,5, 6, 11, 16, 17, 20 y 24), desde el inicio del procedimiento de validación, se codifican exactamente al contrario que los reactivos positivos, esto es: la opción de respuesta “nunca” se califica con cuatro puntos, la opción “a veces” con tres, “casi siempre” con dos, y por último “siempre” con un punto. Se dividieron los ítems positivos y negativos según la opción de respuesta. Es decir, la opción de respuesta esperada en los ítems positivos es la de casi siempre y siempre; en el caso de los ítems negativos la opción de respuesta esperada es la de nunca. Por ejemplo:

- Ítem positivo: 2.Puedes identificar tus emociones durante el día. Se esperaría que los niños puedan identificar sus emociones durante el día casi siempre o siempre.
- ítem negativo: 4.Te cuesta trabajo identificar porqué te sientes triste. Se esperaría que a los niños nunca les cueste trabajo identificar porqué se sienten tristes.

Una vez identificados los ítems negativos se hizo la recodificación de sus valores. Se eliminó el ítem 10: Sabes que es normal sentir emociones porque tiene más de 70% en una sola opción de respuesta, lo que nos indicaría que el reactivo no discrimina. Considerando los 24 ítems de la versión para el pilotaje, se procedió a realizar el análisis Alfa de Cronbach (método utilizado para obtener confiabilidad en la consistencia interna del instrumento) para determinar la validez y consistencia interna de cada ítem. Mediante el análisis Rho de Spearman se obtuvieron las correlaciones ítem-total. Todos los ítems obtienen correlaciones arriba de .15 en ítem-calificación total.

Tabla 13.Ítems positivos.

ÍTEMS	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Correlación ítem-total
1.Puedes identificar el estado de ánimo de los demás	3.2%	22.4%	48.0%	26.4%	.273***
2.Puedes identificar tus emociones durante el día	3.2%	14.3%	27.5%	55%	.488***
3.Te es fácil pedir ayuda cuando lo necesitas	5.2%	29.2%	32.4%	33.2%	.426***

7.Puedes identificar cómo te sientes cuando te regañan	7.0%	15.4%	23.2%	54.5%	.348***
8. Cuando alguien te trata mal se lo dices.	14.8%	30.1%	22.9%	32.2%	.470***
9.Aunque te sientas mal, procuras pensar en cosas agradables	9.2%	21.9%	27.7%	41.2%	.388***
10.Sabes que es normal sentir emociones	2.3%	7.5%	15.7%	74.5%	.386***
12.Te das cuenta cuando algo te hace sentir avergonzado/a	4.6%	15.9%	24.3%	55.2%	.349***
13.Tu puedes hacer cosas para sentirte mejor	2.6%	10.1%	32.65	54.8%	.423***
14.A lo largo del día se pueden experimentar diversas emociones	1.7%	16%	29.9%	52.3%	.402***
15.Puedes alejarte de lo que te hace sentir mal	5.8%	25.4%	32.6%	36.3%	.412***
18.Cuando sientes una emoción, puedes identificar qué te hizo sentir así.	6.3%	17.7%	37.4%	38.6%	.541***
19.Piensas antes de actuar	6.6%	26.6%	34%	32.9%	.435***
21.Te das cuenta cuando se te pasa el enojo	5.4%	18.9%	26.6%	49%	.503***
22.Puedes aguantarte aunque no te agrada estar en un lugar	5.7%	30.7%	33%	30.5%	.217***
23.Sabes cuando alguien expresa de manera adecuada sus emociones	4.3%	25.9%	38%	31.7%	.400***

Tabla 14.Ítems negativos.

Ítems negativos	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	Correlación ítem-total
4.Te cuesta trabajo identificar porqué te sientes triste	12.7	21.3	38.9	27.1	.339***
5.Cuando estás enojado/a te dan ganas de golpear	29.9	14.5	25.5	30.1	.308***
6.Te es difícil encontrar las palabras para describir lo que estas sintiendo	19.4	25.1	40.8	14.7	.289***
11.Tienes dificultades para expresar lo que sientes	17.9	23.1	38.7	20.2	.393***
16.Cuando algo te molesta explotas o pierdes el control fácilmente	21.7	19.1	41.9	17.3	.404***
17.Sueles mentir acerca de tus emociones	14.1	10.6	38.5	36.8	.424***
20.Cuando estás triste se te dificulta realizar tus actividades como normalmente lo harías	15.7	30	42.6	11.7	.177***
24.Te aburres con facilidad	33.7	16.9	31.7	17.7	.332***

Posteriormente se realizó el análisis factorial de componentes principales para eliminar reactivos y obtener factores. Mediante el método de extracción análisis de componentes principales y el método de rotación Varimax con 6 iteraciones se buscó la mejor combinación de reactivos tratando de quedar con el menor número de ítems para poder seguir con la lógica del MIA de tener instrumentos (cortos, válidos y confiables). Se obtuvo

como análisis final una versión con 15 reactivos que libremente (no se forzó) arroja 4 factores que explican el 49.9 de la varianza (Ver tabla 15). *Tabla 15. Matriz de componentes rotados.*

Ítem	Matriz de componentes rotados	Componente 1	Componente 2	Componente 3	Componente 4
		Afrontamiento	Control de la impulsividad	Identificación de emociones	Comprensión y expresión de emociones.
3	Te es fácil pedir ayuda cuando lo necesitas	0.612			
8	Cuando alguien te trata mal se lo dices.	0.657			
9	Aunque te sientas mal, procuras pensar en cosas agradables	0.406			
13	Tu puedes hacer cosas para sentirte mejor	0.634			
15	Puedes alejarte de lo que te hace sentir mal	0.565			
5	Cuando estás enojado/a te dan ganas de golpear		0.771		
16	Cuando algo te molesta explotas o pierdes el control fácilmente		0.728		
19	Piensas antes de actuar		0.641		
7	Puedes identificar cómo te sientes cuando te regañan			0.703	
18	Cuando sientes una emoción, puedes identificar qué te hizo sentir así.			0.621	
21	Te das cuenta cuando se te pasa el enojo			0.675	
4	Te cuesta trabajo identificar porqué te sientes triste				0.683
11	Tienes dificultades para expresar lo que sientes				0.723
17	Sueles mentir acerca de tus emociones				0.508
24	Te aburres con facilidad				0.413

Asi mismo, se obtuvieron las medias y las desviaciones estándar con máximos y mínimos de cada factor y el total, donde el factor Afrontamiento obtuvo la media más alta con una desviación estándar de 3.034 (Ver tabla 16).

Tabla 16. Medias y desviaciones estándar de cada factor y total.

	Comprensión y expresión ¹⁵	Afrontamiento ¹ 5	Control de la impulsividad ¹ 5	Identificación ¹ 5	Sumatoria total de las dimensiones
Media	10.63	14.91	7.97	9.44	42.89
Desv. típ.	2.765	3.034	2.388	2.091	7.027
Mínimo	3	6	3	3	8
Máximo	16	20	12	12	59

Como tercer análisis se obtuvo la confiabilidad total y por factor del instrumento con 15 ítems mediante el Alfa de Cronbach, así como la varianza explicada. La versión final del instrumento (Ver anexo 7) contó con 15 reactivos, un alfa de 0.72 con 49.88% de la varianza explicada y alfas por dimensión como se muestran en las siguientes tablas (Ver tabla 17, 18, 19,20):

Tabla 17. Análisis factor 1.

Dimensión: Afrontamiento.

Definición: Capacidad del individuo para cambiar la situación o generar pensamientos positivos para manejar alguna situación considerada como desbordante o excedente en su vida (Lazarus & Folkman, 1984).

de reactivos: 5 % de la varianza explicada: 40.2 Alfa de Cronbach: 0.62.

3. Te es fácil pedir ayuda cuando lo necesitas

8. Cuando alguien te trata mal se lo dices.

9. Aunque te sientas mal, procuras pensar en cosas agradables

13. Tu puedes hacer cosas para sentirte mejor

15. Puedes alejarte de lo que te hace sentir mal

Tabla 18. Análisis factor 2.

Dimensión: Control de la impulsividad.

Definición: capacidad para controlar los impulsos generados por emociones negativas (Harter, 1983; Tangney, Baumeister & Boone, 2004; Dixon & Tibbetts, 2009)

de reactivos: 3 % de la varianza explicada: 57.05 % Alfa de Cronbach: 0.62.

5. Cuando estás enojado/a te dan ganas de golpear

16. Cuando algo te molesta explotas o pierdes el control fácilmente

19. Piensas antes de actuar

Tabla 19. Análisis factor 3.

Dimensión: Identificación de emociones.

Definición: habilidad para examinar y reconocer las emociones en uno mismo y en los demás (Mayer & Salovey, 1997).

de reactivos: 3 % de la varianza explicada: 54.88 % Alfa de Cronbach: 0.59

7. Puedes identificar cómo te sientes cuando te regañan

18. Cuando sientes una emoción, puedes identificar qué te hizo sentir así.

21. Te das cuenta cuando se te pasa el enojo

Tabla 20. Análisis factor 4.

Dimensión: Comprensión y expresión de emociones.

Definición: habilidad para reflexionar sobre las causas de las emociones y poder expresarlas (Mayer & Salovey, 1997).

de reactivos: 4 % varianza explicada: 42.40 % Alfa de Cronbach: 0.54

4. Te cuesta trabajo identificar porqué te sientes triste

11. Tienes dificultades para expresar lo que sientes

17. Suelen mentir acerca de tus emociones

24. Te aburres con facilidad

Finalmente, se recurrió al uso de percentiles para obtener los niveles que servirán para evaluar los aprendizajes del manejo emocional en niños y adolescentes. Las opciones de respuesta que van de nunca a siempre se puntúan del 1 al 4 respectivamente, excepto los reactivos negativos que se puntúan al revés. La máxima calificación posible es de 60 y la mínima de 15 puntos (ver tabla 21).

Tabla 21. Calificación del instrumento Aprendizajes Básicos para el manejo emocional en niños y adolescentes (MENA).

Puntaje	Calificación
15-39	Baja
40-45	Media
46-60	Alta

Capítulo 5. Discusión y Conclusiones.

El acercamiento empírico a los fenómenos sociales no siempre concuerdan con la literatura, ejemplo de esto es que en un inicio se plantearon tres dimensiones de análisis (percepción, comprensión y regulación emocional), pero al realizarse los análisis pertinentes se encontró que el recorte de la realidad demandaba cuatro dimensiones (identificación emocional, comprensión y expresión emocional, control de la impulsividad y afrontamiento). El manejo de las emociones y su estudio requiere de continuar analizando los factores que lo componen y sus vínculos con el aprendizaje.

Una de los puntos a considerar es que la mayoría de la muestra eran niños de cuarto, quinto y sexto de primaria, por lo que sería conveniente en futuras investigaciones ampliar el margen para tener más casos de alumnos de secundaria, que permita tener una visión más amplia de los aprendizajes básicos para el manejo emocional en los niños y adolescentes mexicanos.

Se concluye que los procedimientos aplicados permiten afirmar que el instrumento desarrollado es confiable y válido para determinar los aprendizajes básicos para el manejo emocional en niños y adolescentes de entre 6 y 16 años de edad en México. Obtiene un índice de consistencia interna total aceptable con 15 reactivos y alfas aceptables por dimensión. Muestra una estructura de cuatro factores que explican el 49.9 % de la varianza total.

La creación de instrumentos sobre el manejo emocional en niños y adolescentes permitirá conocer las posibles correlaciones con otros factores que se ven implicados en el

aprendizaje, además de ayudar a entender los índices de reprobación y deserción actual en las primarias y secundarias de México. La presente propuesta de instrumento de medición da la oportunidad de conocer las habilidades en el manejo emocional con las que los niños y adolescentes mexicanos se desenvuelven, lo que permitirá conocer las áreas débiles a potencializar y las áreas fuertes en el manejo de las emociones de los sujetos para que al momento de que reciban una educación emocional, sea dirigida a las necesidades específicas de cada contexto mexicano.

De esta manera, los aprendizajes que los niños y adolescentes adquieran mediante la educación emocional tendrán sentido para que puedan resolver los problemas que les aquejan en su día a día, esperando que conforme vayan creciendo se empaten los resultados con las prácticas académicas, y así en un futuro las personas que se encarguen de realizar políticas públicas en educación, tengan bien presente que deben de tomarse el tiempo de obtener datos para posteriormente implementar acciones sobre las necesidades específicas de cada contexto. No se pueden seguir implementando las mismas acciones para todo el país, cuando somos una entidad con una gran diversidad cultural.

Es importante que tanto los niños como sus cotáneos aprendan a vivir sus emociones, que no las vean como un obstáculo y que aprendan a manejarlas para que las ocupen a su favor en cada situación de su vida. De esta manera, existirá una sintonía en el desarrollo emocional de los niños y adolescentes mexicanos.

Referencias

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient (EQ-i). A Test of Emotional Intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. (2000). *EQ-I: YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. Toronto: Multi-Health-Systems (MHS).
- Bar-On, R. (2009). *EQI. Baron Emotional Quotient Inventory*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Barrero Fernández, B., y Domingo Segovia, J. (2010). *Integrar competencias básicas y aprendizajes imprescindibles: Potencial curricular de las actividades globalizadoras*. España: CiDd.
- Bello-Dávila, Z., Rionda-Sánchez, H. y Rodríguez-Pérez, M. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *VARONA*, 51, 36-43 Universidad Pedagógica Enrique José Varona. La Habana, Cuba. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3606/360635569006.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2017). Regulación emocional. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/regulacion-emocional.html>
- Brenner, E. y Salovey, P. (1997). Emotional regulation during childhood: developmental, interpersonal and individual consideration. In P. Salovey. D.J. Sluyter (Eds.) *Emotional developmental and Emotional intelligences*. New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bustamante, E. (2007). *El sistema nervioso, desde las neuronas hasta el cerebro humano*. Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=eMja7NYJj0C&pg=PA256&dq=origen+de+las+emociones+en+el+cerebro&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwih1t6st8rQAhUH6YMKHdXLD68Q6AEIIDAB#v=onepage&q=origen%20de%20las%20emociones%20en%20el%20cerebro&f=false>

- Capella, C. y Mendoza, M. (2011). Regulación emocional en niños y adolescentes: artículo en revisión. *Nociones educativas y clínica psicopatológica. Revista chilena de psiquiatría y neurología de la infancia y adolescencia*, 22. Recuperado de <https://www.sopnia.com/boletines/Revista%20SOPNIA%202011-2.pdf#page=45>
- Carpena, A. (2010). Desarrollo las competencias emocionales en el marco escolar. *Revista CEE Participación educativa*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n15-carpena-casajuana.pdf>
- Chiriboga y Muñoz (2001). Validación de un test de inteligencia emocional en niños de diez años de edad. Recuperado de <http://www.angelfire.com/in4/fiisvilla/medf91art2.pdf>
- Colmereno, J.M. (2004). Percepción visual y auditiva. En Mestre, J. y Palmero, F. *Procesos psicológicos básicos. Una guía académica para los estudios en psicopedagogía, psicología y pedagogía*, 27-45. España: McGrawHill.
- Cuevas, M. (2013). *Adaptación de un cuestionario de inteligencia emocional de Ecuador para niños mexicanos de la delegación Gustavo A. Madero*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.
- Davidoff, L. (1980). *Introducción a la Psicología: el SNC, el sistema límbico y el sistema nervioso autónomo*. McGraw-Hill: México.
- De la Vieja de la Torre, T. (2009). Comprensión. En Román Reyes. *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*, Tomo 1/2/3/4, Ed. Plaza y Valdés, Madrid-México. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/C/compression.htm>
- Delval, J. (1994). *El desarrollo Humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Educación y Cultura AZ. (2017). Política y políticas públicas en educación básica 2012-2018. Recuperado de <http://www.educacionyculturaaz.com/estados/politica-y-politicas-publicas-en-educacion-basica-2012-2018>
- Dixon, M. R., y Tibbetts, P. A. (2009). The effects of choice on self-control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 243-252.
- El país (2016). Informe PISA. Recuperado de http://elpais.com/elpais/2016/12/05/media/1480958752_164797.html

- Escurrea, Delgado, Quesada, Rivera, Santos, Rivas y Pequeña (2000). Construcción de una prueba de inteligencia emocional. *Revista de Investigación en Psicología*, 3(1). Recuperado de http://ateneo.unmsm.edu.pe/ateneo/bitstream/123456789/2023/1/revista_de_investigacion_en_psicolog%C3%ADa05v3n1_2000.pdf.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Cuestionario MSCEIT (Versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso. Toronto: Multi-Health Systems Publishers.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. Recuperado de <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1170/993>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified versión of the Trait Meta Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 751-755.
- Fernández- Berrocal, P. y Extremera, N.P (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y estrés*, 11(2-3). Recuperado de <file:///D:/extremera%20y%20f%20berrocal%20TMMS.pdf>
- Fernández de Molina, A. (1991). *El camino cerebral de la emoción*. Madrid: Instituto de España, Real Academia Nacional de Medicina.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. Murcia.
- Ferres, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Gedisa: Barcelona.
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 143-159. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%20desarrollo%20emocional.pdf>

- García, J. y Lacasa, P. (1990). Procesos cognitivos básicos años escolares. En Palacios, J. Marchesi, A. & Coll, C. *Desarrollo Psicológico y educación, I Psicología Educativa*. Madrid: Alianza.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. España: Kairos.
- González, V. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: PAX.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13, 551-573.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-esteem. En P. H. Tesser (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. New York, EE. UU: Academic Press.
- Harris, P. (1989). *Los niños y las emociones. El desarrollo de la comprensión psicológica*. Madrid: Alianza.
- Herrera, F., Ramírez, M. I. y Roa J. M. (2004). *El desarrollo emocional, social y moral en la educación primaria (6-12 años)*. En Trianes, M. V. y Gallardo, J. A. (Coord.): *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (pp. 259-286). Madrid: Pirámide.
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: Mac Graw-Hill.
- Lang, P. y Lazovick, A. (1963). The experimental desensitization of an animal phobia. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 519- 525.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R y Lazarus, B. (1994). *Passion and reason: Making sense of our emotions*. New York: Oxford University Press
- López Cassá, E. y Pérez-Escoda, N. (2009). Cuestionario de desarrollo emocional CDE (9-13): Estudio Preliminar. Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Santander.
- López, M.E. & González, M.F. (2003). *Inteligencia Emocional. Pasos para llevar el potencial infantil, tomo dos*. México: Gamma S.A.

- Martínez, P. y Sánchez, R. (2001). Evaluación multimétodo de la expresión emocional. *RIDEP. 1*(31). Recuperado de http://www.aidep.org/03_ridep/R31/R31%20art1.pdf
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile: Comunicaciones noreste Ltda.
- Märting, D. & Boeck, K. (2003). *EQ. Qué es la inteligencia emocional. Cómo lograr que las emociones determinen nuestro triunfo en todos los ámbitos de nuestra vida*. Madrid: EDAF.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997), "What is emotional intelligence?", en *Emotional Development and Emotional Intelligence*, Nueva York, Basic Books, pp. 232-242.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (1999). *MSCEIT ítem Booklet* (Reserach versión 1.1) Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (1999). *MSCEIT ítem Booklet* (Reserach versión 1.1) Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2001). *Technical Manual for the MSCEIT VERSIPON 2.0* Toronto. Canadá: MHS Publishers.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Validation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry. 17*, 516-526.
- Mejía, J.J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Educación científica y tecnológica, 17*. Recuperado de <file:///D:/rese%C3%B1a%20de%20la%20inteligencia%20emocional.pdf>
- MIA (2014). Medición independiente de resultados. Recuperado de <http://www.medicionmia.org.mx/>
- Mikulic, I., Crespi, M. y Radusky, P. (2013). Adaptación argentina del test de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT V 2.0). *Scielo, 20*, (1). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862013000100040

- Mikulic, I., Crespi, M. y Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32, (2), 307-330. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/180/18043528007.pdf>
- Rafael, A. (s/f). Master en Paidopsiquiatria. Col. Legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya. Recuperado de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf
- Real Academia Española. (2016). Recuperado de <http://www.rae.es/>.
- Rotter, J. B. (1981) "The Psychological Situation in Social Learning Theory" in the Magnusson, ed., *The situation: An International Perspective* (Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum associates.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health*. Washington: American Psychological Association.
- Sánchez-Quejía, I. (2013). Desarrollo de la personalidad. Curso: desarrollo psicológico y aprendizaje. Máster de profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas. Facultad de psicología, UNED.
- Santiago de Torres, J., Tornay, F. & Gómez, E. (1999). *Procesos psicológicos básicos*. Madrid: McGrawHill.
- Sastre Vázquez, P., Rey, A., Boubée, C., & Cañibano, A. (2010). *Un cambio en la concepción de enseñanza-aprendizaje: formación superior basada en competencias*. Argentina: Facultad de Agronomía - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As. - Azul - Argentina.
- Schmidt-Atzert, L. (1989). *Psicología de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L. E., Haggerty, D.J., Cooper, J. T., Golden, C.J., Y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25, 167-177.
- Shutt Aine, J. y Maddaleno, M. (2003). Salud sexual y desarrollo de adolescentes y jóvenes en las Américas: Implicaciones en programas y políticas. OPS, Washington, DC.

- Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. Ediciones Universidad San Jorge.*
- Solís, L. (2013). *Inteligencia emocional. Conócela y utilízala.* México: Época Trujillo, M, M. & Rivas, L.A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Redalyc.* Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v15n25/v15n25a01.pdf>
- Suazo, S. (2006). *Inteligencias múltiples. Un manual básico práctico para el nivel elemental.* Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=Iyrnudhdc6EC&pg=PR3&dq=gardner+inteligencias+multiples+libro&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiex6fE2JbMAhVLMYMKHfcnCQgQ6AEIHzAB#v=onepage&q=gardner%20inteligencias%20multiples%20libro&f=false>
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality, 72*, 271-324.
- Toro A., J. B. (1992). *Aprendizajes basicos para la educacion en la convivencia social l : educando para hacer posible la vida y la felicidad.* Santafe de Bogotá: Fundación Social.
- Trianes, M.V. (2002). *Niños con estrés. Cómo evitarlo, cómo tratarlo.* México: Alfaomega.
- Trujillo, M, M. y Rivas, L.A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Redalyc.* Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v15n25/v15n25a01.pdf>
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano.* México: McGrawHill.
- Papalia, D., Duskin, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano.* México: McGrawHill.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1996). *Desarrollo Psicológico y educación I. Psicología evolutiva.* Madrid: Alianza.
- Palacios e Hidalgo, 1999:370. Palacios, J. E Hidalgo, V. (1999). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En Palacios, J., Marchesi, A. y

- Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (pp. 355-376). Alianza: Madrid.
- Petrides, K.V. y Furham, A. (2003). Trait Emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of personality*, 17,39.57.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R. Filella, G. y Soldevila, A (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación Psicopedagógica. REOP*, 21 (2), 367-379.
- Pérez-Fuentes, M., Gázquez, J., Molero, M., Martínez, Á., Barragán, A. y Simón, M.(2016).Inteligencia emocional y salud en el envejecimiento: beneficios del programa *PECI-PM Actualidades en Psicología*, 30 (121) ,11-23. Instituto de Investigaciones Psicológicas Jan Sosé, Costa Rica.
- Perkins, D, (1999). ¿Qué es comprensión? En Stone, M. *La enseñanza para la comprensión*. Páidos. Recuperado de file:///C:/Users/Abi/Documents/TESIS/articulos%20para%20tesis/Capitulo_2_Que_es_la_comprension.pdf
- Piaget, J. y Inhelder, B. (2000). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Propuesta Curricular para la educación obligatoria (2016). Secretaria de Educación Pública. México.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Redalyc*, 4. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>
- Valdivia Pinto, M. Á. (16 de Agosto de 2010). *Aprendizajes básicos y el desarrollo humano para la vida*. Obtenido de El blog de Educación: <http://miguelvaldivia.obolog.es/aprendizajes-basicos-desarrollo-humano-vida-857776>
- Vigotsky, L. (2004). *Teoría de las Emociones. Estudio Histórico-Psicológico*. Madrid: AKAL.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Pearson.

ANEXOS

Anexo 1. Propuesta de instrumento para Pilotaje: Aprendizajes Básicos para el Manejo Emocional en Niños (MENA).

Aprendizajes Básicos para el Manejo Emocional en niños (MENA).

NOMBRE DEL NIÑO (A) _____

NOMBRE DE LA ESCUELA _____

GRADO ESCOLAR _____ FECHA _____

SEXO: Femenino Masculino EDAD _____

INDICACIONES. Este cuestionario no es un examen, no tiene respuestas buenas ni malas, correctas ni incorrectas. Solamente queremos conocer tu opinión acerca de las siguientes afirmaciones. Marca con una X la respuesta que más se parece a lo que tú piensas la mayor parte del tiempo. Por favor solo marca una respuesta por enunciado y no dejes preguntas sin responder.

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.-Puedes identificar el estado de ánimo de los demás.	1	2	3	4
2.-Puedes identificar tus emociones durante el día.	1	2	3	4
3.-Te es fácil pedir ayuda cuando lo necesitas.	1	2	3	4
4.-Te cuesta trabajo identificar porqué te sientes triste.	4	3	2	1
5.-Cuando estás enojado/a te dan ganas de golpear.	4	3	2	1
6.-Te es difícil encontrar las palabras para describir lo que estás sintiendo.	1	2	3	4
7.-Puedes identificar cómo te sientes cuando te regañan.	1	2	3	4
8.-Cuando alguien te trata mal se lo dices.	1	2	3	4
9.-Aunque te sientas mal, procuras pensar en cosas agradables.	1	2	3	4
10.-Sabes que es normal sentir emociones.	1	2	3	4
11.-Tienes dificultades para expresar lo que sientes.	4	3	2	1
12.-Te das cuenta cuando algo te hace sentir avergonzado/a.	1	2	3	4

13.-Tú puedes hacer cosas para sentirte mejor.	1	2	3	4
	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
				
14.-A lo largo del día se pueden experimentar diversas emociones.	1	2	3	4
15.-Puedes alejarte de lo que te hace sentir mal.	1	2	3	4
16.-Cuando algo te molesta explotas o pierdes el control fácilmente.	4	3	2	1
17.-Sueles mentir acerca de tus emociones.	4	3	2	1
18.-Cuando sientes una emoción, puedes identificar qué te hizo sentir así.	1	2	3	4
19.-Piensas antes de actuar.	1	2	3	4
20.-Cuando estas triste se te dificulta realizar tus actividades como normalmente lo harías.	4	3	2	1
21.-Te das cuenta cuando se te pasa el enojo.	1	2	3	4
22.-Puedes aguantarte, aunque no te agrada estar en un lugar.	1	2	3	4
23.-Sabes cuando alguien expresa de manera adecuada sus emociones	1	2	3	4
24.-Te aburres con facilidad.	1	2	3	4

ANEXO 2. Fase 1: primera lista de ítems contruidos.

Propuesta	No. de ítems.	Ítems
Fase 1	75	1.-Cuando estoy triste se me dificulta realizar mis actividades como normalmente lo haría.
		2.-Sé cuáles son mis emociones durante el día.
		3.-Sé que es normal sentir emociones.
		4.-Sé que es normal a veces sentirse mal.
		5.-Puedo identificar mis emociones durante el día.
		6.-Puedo reconocer cuando estoy nervioso.
		7.-Puedo reconocer cuando estoy triste.

		8.-Sé identificar cuando estoy triste o nervioso.
		9.-Me doy cuenta cuando tengo miedo.
		10.-Cuando estoy enojado me dan ganas de golpear.
		11.-Cuando estoy feliz me rio mucho.
		12.-Cuando estoy feliz siento más ganas de hacer cosas.
		13.-Cuando estoy feliz realizo mejor mis actividades.
		14.-Cuando estoy feliz las cosas me salen mejor.
		15.-Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.
		16.-Dejo que mis emociones afecten mis pensamientos.
		17.-Me pongo triste sin saber por qué.
		18.-Presto atención a mis sentimientos.
		19.-Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.
		20.-Presto mucha atención a cómo me siento.
		21.-Se diferenciar entre mis distintas emociones.
		22.-Puedo reconocer cuando alguien me gusta.
		23.-Tengo mucha energía cuando me siento feliz.
		24.-Sé cómo se siente alguien por sus gestos y tono de voz.
		25.-Presto atención a los estados de ánimo de los demás.
		26.-En ocasiones me pregunto cómo se sienten los demás.
		27.-Sé cuando alguien más está enojado.
		28.-Sé cuando alguien más esta triste.
		29.-Sé cuando alguien más está feliz.
		30.-Puedo identificar el estado de ánimo de los demás.
		31.-Se me facilita reconocer como se sienten los demás
		32.-Yo siempre puedo identificar cuando alguien me quiere.
		33.-Yo siempre se identificar cuando alguien no me quiere.
		34.-Cuando alguien me molesta se lo cuento a alguien más.
		35.-Me es fácil decirle a alguien más como me siento.
		36.-Me es fácil compartir como me siento.
		37.-Cuando me siento triste me gusta que alguien me escuche.
		38.-Me es fácil pedir ayuda cuando lo necesito.
		39.-Si estoy enojado me puedo controlar.
		40.-Muestro cariño y afecto a mis amigos.
		41.-Se me dificulta mostrar cariño los demás.
		42.-Cuando siento miedo busco ponerme a salvo.
		43.- Puedo expresarme con tranquilidad cuando algo me molesta.
		44.-Yo suelo mentir acerca de mis emociones.
		45.-Yo prefiero ocultar mis sentimientos.

		46.-Me da miedo enseñar mis sentimientos.
		47.-Cuando algo o alguien me agrada me pongo feliz.
		48.-Cuando estoy con alguien que me agrada me siento feliz.
		49.-Cuando creo que he perdido algo que me importa me siento triste.
		50.-Puedo identificar como me siento cuando me regañan.
		51.-Se las cosas que me hacen sentir avergonzado.
		52.-Reconozco cómo me hacen sentir otras personas.
		53.-Cuando mis compañeros me molestan me siento triste y enojado al mismo tiempo.
		54.-Se pueden sentir varias emociones a la vez.
		55.-Es normal sentir varias cosas a la vez.
		56.-Es normal pasar o cambiar de una emoción a otra.
		57.-A lo largo del día experimento diversas emociones.
		58.-Las emociones pueden durar poco tiempo.
		59.-Las emociones pueden pasarse rápido.
		60.-Las emociones pueden durar mucho tiempo.
		61.-Puedo controlarme, aunque no me agrada estar en un lugar.
		62.-Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.
		63.-No tolero estar aburrido.
		64.-Yo siempre hago lo que otros me dicen sin quejarme.
		65.-Puedo alejarme de lo que me hace sentir mal.
		66.-No me importa que me traten mal.
		67.-Cuando alguien me trata mal se lo digo.
		68.-Aunque a veces me siento triste puedo mantener una visión optimista.
		69.-Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.
		70.-Reconozco cómo me hacen sentir otras personas.
		71.-Yo sé que hacer para dejar de estar enojado.
		72.-Yo puedo hacer cosas para sentirme mejor.
		73.-Mis emociones dependen de mí.
		74.-Me gusta ver el lado bueno de las cosas.
		75.-Cuando algo me molesta exploto fácilmente.

Anexo 3. Fase 2 ítems eliminados después de primera revisión con expertos.

Fase 2	No. ítems eliminados	Ítems eliminados
	23 eliminados	2.-Sé cuáles son mis emociones durante el día

		6.-Puedo reconocer cuando estoy nervioso.
		7.-Puedo reconocer cuando estoy triste.
		8.-Sé identificar cuando estoy triste o nervioso.
		9.-Me doy cuenta cuando tengo miedo.
		11.-Cuando estoy feliz me rio mucho.
		12.-Cuando estoy feliz siento más ganas de hacer cosas.
		13.-Cuando estoy feliz realizo mejor mis actividades.
		15.-Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.
		16.-Dejo que mis emociones afecten mis pensamientos.
		19.-Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.
		20.-Presto mucha atención a cómo me siento.
		26.-En ocasiones me pregunto cómo se sienten los demás.
		27.-Sé cuando alguien más está enojado.
		28.-Sé cuando alguien más esta triste.
		29.-Sé cuando alguien más está feliz.
		36.-Me es fácil compartir como me siento.
		48.-Cuando estoy con alguien que me agrada me siento feliz.
		52.-Reconozco cómo me hacen sentir otras personas.
		53.-Cuando mis compañeros me molestan me siento triste y enojado al mismo tiempo.
		55.-Es normal sentir varias cosas a la vez.
		60.-Las emociones pueden durar mucho tiempo.
		68.-Aunque a veces me siento triste puedo mantener una visión optimista.
		70.-Reconozco cómo me hacen sentir otras personas.

Se eliminaron 23 ítems, resultando 52 ítems y se agregó 1 ítem, quedando la versión para el jueceo con 52 ítems.

ANEXO 4. Versión para Jueceo.

Habilidades básicas para el manejo de las emociones en niños/as (HABAMAE).

A continuación se presentan una serie de ítems relacionados con habilidades básicas para el manejo emocional en niños, le solicitamos que de manera rigurosa califique con una X los siguientes ítems de acuerdo a qué tanto pertenecen a la dimensión asignada según la definición que se plantea. No responda el instrumento de acuerdo a su experiencia personal, simplemente lea la definición de cada dimensión y marque que tanto cada reactivo pertenece a la dimensión planteada de acuerdo con la clasificación que se le dio a cada ítem.

La calificación de cada reactivo se llevará a cabo a partir de la siguiente tabla:

Relación reactivo – dimensión					
0	1	2	3	4	5
Nada	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta

Ejemplo:

¿Qué tanta relación guarda el siguiente reactivo con la dimensión asignada?

Dimensión: Percepción						
	0	1	2	3	4	5
	Nada	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy Alta
Sabes cómo te sientes durante el día.						X

En el ejemplo de arriba querría decir que la afirmación “Sabes cómo te sientes durante el día” tiene una relación “Muy alta” con la dimensión de percepción.

Ahora le pedimos que lea cuidadosamente cada una de las afirmaciones y responda, marcando con una X, la opción que defina mejor la relación entre el reactivo y la dimensión especificada en cada caso.

¿Qué tanta relación guarda el siguiente reactivo con la dimensión asignada?

Dimensión: Percepción emocional						
Habilidad para identificar y expresar adecuadamente las emociones de uno mismo y de los demás. Su manifestación se observa en expresiones faciales, posturas, tonos de voz, movimientos corporales.						
	0 Nada	1 Muy baja	2 Baja	3 Media	4 Alta	5 Muy Alta
1.-Cuando estás feliz las cosas te salen mejor.						
2.-Tienes mucha energía cuando te sientes feliz.						
3.-Cuando estás triste se te dificulta realizar tus actividades como normalmente lo harías.						
4.-Te pones triste sin saber por qué						
5.-Puedes identificar tus emociones durante el día.						
6.-Puedes reconocer cuando alguien te gusta.						
7.-Prestas atención a tus sentimientos.						
8.-Sabes que es normal a veces sentirse mal.						
9.-Sabes que es normal sentir emociones.						
10.-Piensas que algunas de tus emociones son malas y no deberías sentirlas.						
11.-Puedes identificar el estado de ánimo de los demás.						
12.-Tú sabes identificar cuando alguien no te quiere.						
13.-Prestas atención a los estados de ánimo de los demás.						
14.-Sabes cuando alguien expresa de manera adecuada sus emociones.						
15.-Podrías identificar lo que está sintiendo alguien aunque no lo diga.						
16.-Te cuesta trabajo mostrar cariño a los demás.						

17.-Te es fácil pedir ayuda cuando lo necesitas.						
18.-Cuando te molestan se lo cuentas a alguien más.						
19.-Te da miedo enseñar tus sentimientos.						
20.-Cuando te sientes triste te gusta que alguien te escuche.						
21.-Cuando sientes miedo buscas ponerte a salvo.						
22.-Si estás enojado/a te puedes controlar.						
23.-Prefieres ocultar tus sentimientos.						
24.-Tienes dificultades para expresar lo que sientes.						
25.-Te es fácil compartir cómo te sientes.						
26.-Cuando estás enojado/a es normal golpear a otros.						
27.-Sueles mentir acerca de tus emociones.						
28.-Te es difícil encontrar las palabras para describir lo que estas sintiendo.						

Dimensión: Comprensión emocional						
Habilidad que consiste en pensar con precisión sobre las emociones y así poder detectar sus causas, las presencia de emociones simultáneas y la transición entre ellas.						
	0 Nada	1 Muy baja	2 Baja	3 Media	4 Alta	5 Muy Alta
29.-Puedes identificar cómo te sientes cuando te regañan.						
30.-Cuando algo o alguien te agrada te pones feliz.						
31.-Te das cuenta cuando algo te hace sentir avergonzado/a.						
32.-Cuando te sientes triste puedes identificar el porqué.						
33.-Puedes identificar las causas de tus emociones.						

34.-Cuando sientes una emoción, puedes identificar que te hizo sentir así.						
35.-Te cuesta trabajo identificar porqué te sientes triste.						
36.-Sabes que se pueden sentir varias emociones a la vez.						
37.-Sabes que una situación te puede hacer sentir varias emociones al mismo tiempo.						
38.-El enojo se te pasa rápido.						
39.-A lo largo del día se puede experimentar diversas emociones.						
40.-Puedes identificar cuando pasas de una emoción a otra.						
41.-Te das cuenta cuando se te pasa el enojo.						

Dimensión: Regulación emocional						
Habilidad que consiste en estar abierto tanto a las emociones positivas como a las negativas y reflexionar sobre las mismas para poder descartar o aprovechar la información, y así poder generar acciones que potencialicen las emociones positivas.						
	0 Nada	1 Muy baja	2 Baja	3 Media	4 Alta	5 Muy Alta
42.-Cuando estás enojado/a te dan ganas de golpear.						
43.- Piensas antes de actuar.						
44.-Puedes alejarte de lo que te hace sentir mal.						
45.-Puedes aguantarte, aunque no te agrada estar en un lugar.						
46.-No toleras estar aburrido.						
47.-Te gusta ver el lado bueno de las cosas.						
48.-Tú puedes hacer cosas para sentirte mejor.						
49.-Cuando alguien te trata mal se lo dices.						
50.-Cuando algo te molesta explotas fácilmente.						
51.-Aunque te sientas mal, procuras pensar en cosas agradables.						
52.-No te gusta que te traten mal.						
53.-Tus emociones dependen de ti.						

Anexo 5. Fase 3 ítems eliminados después del jueceo.

Fase 3	ítems eliminados	Ítems
	13 ítems	P4: Te pones triste sin saber porqué
		P6: Puedes reconocer cuando alguien te gusta.
		P8: Sabes que es normal a veces sentirse mal.
		P10: Piensas que algunas de tus emociones son malas y no deberías sentirlas.
		P18: Cuando te molestan se lo cuentas a alguien más.
		P19: Te da miedo enseñar tus sentimientos.
		P20: Cuando te sientes triste te gusta que alguien más te escuche.
		P21: Cuando sientes miedo buscas ponerte a salvo.
		P22: Si estás enojado/a te puedes controlar.
		P23: Prefieres ocultar tus sentimientos.
		P26: Cuando estás enojado/a es normal golpear a otros.
		C30: Cuando algo o alguien te agrada te pones feliz.
		C38: El enojo se te pasa rápido.

Anexo 6. Fase 4: Segunda revisión de redacción de ítems. Se descartaron 16 ítems.

Fase 4	Ítems eliminados	Ítems
	16	P1: Cuando estas feliz las cosas te salen mejor
		P2: Tienes mucha energía cuando te sientes feliz.
		P7: Prestas atención a tus sentimientos.
		P12: Tú sabes identificar cuando alguien te quiere.
		P13: Prestas atención a los estados de ánimo de los demás.
		P15: Podrías identificar lo que está sintiendo alguien aunque no lo diga.
		P16: Te cuesta trabajo mostrar cariño a los demás.
		P25: Te es fácil compartir cómo te sientes.
		C32: Cuando te sientes triste puedes identificar el porqué.
		C33: Puedes identificar las causas de tus emociones.

		C36: Sabes que se pueden sentir varias emociones a la vez.
		37: Sabes que una situación te puede hacer sentir varias emociones al mismo tiempo.
		C40: Puedes identificar cuando pasas de una emoción a otra.
		R47: Te gusta ver el lado bueno de las cosas.
		R52: No te gusta que te traten mal.
		R53: Tus emociones dependen de ti.

Anexo 7. Propuesta final del Instrumento de aprendizajes básicos para el manejo emocional en niños y adolescentes (MENA).



NOMBRE DEL NIÑO (A) _____

NOMBRE DE LA ESCUELA _____

GRADO ESCOLAR _____ FECHA _____

SEXO: Femenino Masculino EDAD _____

INDICACIONES. Este cuestionario no es un examen, no tiene respuestas buenas ni malas, correctas ni incorrectas. Solamente queremos conocer tu opinión acerca de las siguientes afirmaciones. Marca con una X la respuesta que más se parece a lo que tú piensas la mayor parte del tiempo. Por favor solo marca una respuesta por enunciado y no dejes preguntas sin responder.

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.-Te es fácil pedir ayuda cuando lo necesitas.	1	2	3	4
2.-Aunque te sientas mal, procuras pensar en cosas agradables.	1	2	3	4
3.-Cuando estás enojado/a te dan ganas de golpear.	4	3	2	1
4.-Sueles mentir acerca de tus emociones.	4	3	2	1
5.-Cuando alguien te trata mal se lo dices.	1	2	3	4
6.-Puedes alejarte de lo que te hace sentir mal.	1	2	3	4
7.-Te cuesta trabajo identificar porqué te sientes triste.	4	3	2	1
8.-Tienes dificultades para expresar lo que sientes.	4	3	2	1
9.-Piensas antes de actuar.	1	2	3	4
10.-Puedes identificar cómo te sientes cuando te regañan.	1	2	3	4
11.-Te aburres con facilidad.	4	3	2	1
12.-Tú puedes hacer cosas para sentirte mejor.	1	2	3	4
13.-Cuando sientes una emoción, puedes identificar qué te hizo sentir así.	1	2	3	4
14.-Cuando algo te molesta explotas o pierdes el control fácilmente.	4	3	2	1
15.-Te das cuenta cuando se te pasa el enojo.	1	2	3	4