



DOSSIÊ

The Emotional Competence in Early Intervention: Perspective from parents and professionals

La Competencia Emocional en Atención Temprana: Perspectivas de los padres y de los profesionales

A Competência Emocional em Intervenção Precoce: Perspectivas dos pais e dos profissionais

Claudia Tatiana

Escorcía¹

orcid.org/0000-0002-8230-5742

claudia.escorcia@ucv.es

Pedro Enrique Díaz

Martínez²

orcid.org/0000-0003-4418-2005

pedrodm25@gmail.com

Recebido em: 07 out. 2019.

Aprovado em: 14 dez. 2019.

Publicado em: 25 mai. 2020.

Summary: It is considered that educating in emotions is a fundamental task, which should be assumed by parents and professionals, since the development of their competence, allows to enhance other aspects of their life. In recent years, research in the field of emotions has increased, however, in the area of early intervention and special education there are few specific studies. This research, carried out through focus groups, looks to identify the importance that both parents and professionals give to emotional competences and their implications for the child's development. The results suggest that professionals and parents believe they handle emotional aspects, however, their management is only in some categories and empirically, based on their personal experience. The need for training in the subject and the monitoring of the emotional state of children, parents and professionals is clear.

Keywords: Early Intervention, Family-Centered Practices, Emotional Competencies, Emotional Education.

Resumen: Se considera que educar en emociones es una tarea fundamental, que deben asumir los padres y profesionales, ya que el desarrollo de su competencia, permite mejorar otros aspectos de su vida. En los últimos años, la investigación en el campo de las emociones ha aumentado, sin embargo, en el área de intervención temprana y educación especial hay pocos estudios específicos. Esta investigación, realizada a través de grupos focales, busca identificar la importancia que tanto los padres como los profesionales le dan a las competencias emocionales y sus implicaciones para el desarrollo del niño. Los resultados sugieren que los profesionales y padres creen manejar los aspectos emocionales, sin embargo, su manejo es sólo en algunas categorías y de forma empírica, basándose en su experiencia personal. Queda clara la necesidad de formación en el tema y la realización de un seguimiento del estado emocional de niños, padres y profesionales.

Palabras clave: Atención Temprana, Prácticas Centradas en la Familia, competencias emocionales, educación emocional.

Resumo: Considera-se que educar as emoções é uma tarefa fundamental que deve ser assumida por pais e profissionais, pois o desenvolvimento de sua competência permite aprimorar outros aspectos de sua vida. Nos últimos anos, as investigações neste campo aumentaram, contudo, existem poucos estudos específicos na área de intervenção precoce e educação especial. Esta pesquisa, realizada por meio de grupos focais, procura identificar a importância que os pais e profissionais atribuem às competências emocionais e suas implicações no desenvolvimento da criança. Os resultados sugerem que os profissionais e os pais acreditam que gerem os aspectos emocionais; no entanto, a sua gestão é apenas em algumas categorias e de forma empírica, com base na sua experiência pessoal. Ficou clara a necessidade de formação neste assunto e a monitorização do estado emocional de crianças, pais e profissionais em futuros estudos.

Palavras chave: Atenção precoce, práticas centradas na família, habilidades emocionais, educação emocional.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

¹ Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (UCV)/ Valencia, Espanha.

² Conselleria Sanidad (SAN GVA), Valencia, Espanha

Introducción

Las emociones están presentes en todos los actos de nuestra vida, como respuesta inconsciente y automática, ante los estímulos provenientes del medio externo, o como respuesta a las reflexiones, evocaciones y sensaciones del pensamiento interno. La respuesta emocional se desarrolla de manera paralela al desarrollo

neuronal del individuo (Ekman, 1999), es variable en calidad e intensidad y su manifestación en los individuos adultos está sujeta a incontables factores, que interactúan y se modifican entre sí, y que los individuos aprenden a manejar o no, según la evolución de su pensamiento interno y la influencia que ejercen sobre él su entorno personal y cultural.

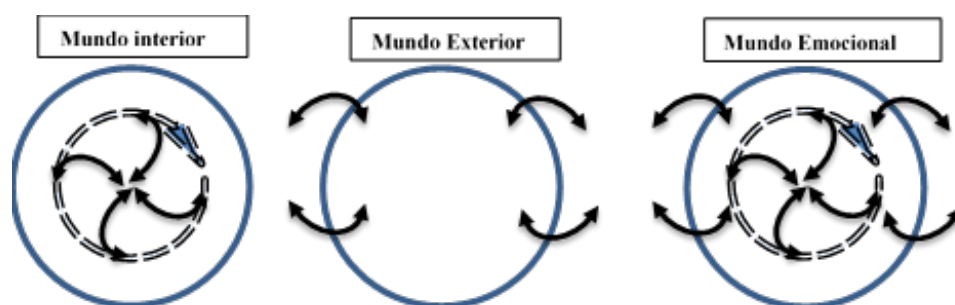


Figura 1 – Interacciones de las emociones.

Fuente: DÍAZ-MARTÍNEZ, Pedro E. El mundo de las emociones en Atención temprana. In ESCORCIA, Claudia T. M.; RODRÍGUEZ, Lidia G. Prácticas de Atención Temprana centradas en la familia y en los entornos naturales. Madrid: UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2019.

Como vemos las emociones son el producto resultante de la interacción de múltiples factores internos y externos, fisiológicos y ligados a la genética; y su manifestación depende del carácter personal, el aprendizaje, o las experiencias personales previas. Todos estos factores se amalgaman y conjuntan, tanto en la sensibilidad a los estímulos capaces de generarlos, como en la forma y magnitud de responder ante ellos.

No existe un consenso acerca de los componentes que construyen las emociones, aunque si en su origen multifactorial y/o multidimensional, Mientras algunos autores consideran tres componentes el corporal, el perceptual y el motivacional (Zacagnini, 2004; Bisquerra, 2007); otros consideran que las emociones constan de cinco niveles o componentes: Cognitivo, Neurofisiológico, Motivacional, Expresivo y de sentimiento subjetivo en proceso continuo de valoración (Scherer, 2001; Palmero, 2011).

Comprensión emocional

La comprensión de las emociones en Atención Temprana (AT), hacen referencia al concepto general del conocimiento sobre nosotros mismos y las emociones de otros, así como sus causas y sus

mecanismos regulatorios (Pons, Harris & de Rosnay, 2004). También a las estrategias de educación aplicadas para enseñar a los individuos a entenderlas y gestionarlas (Pons, Harris & Doudin, 2002).

La comprensión de lo que el niño siente sobre sí mismo, cómo lo comparte y lo entiende de su entorno, es un aspecto clave para su estructuración emocional y el desarrollo de una personalidad en los años posteriores de la vida (Goleman, 1999; Goleman, Boyatzis & Mckee, 2002; Russell et al, 2016). La comprensión de las emociones se considera *un predictor socioemocional* importante a lo largo de la infancia, incluyendo pequeños problemas de conducta con padres y profesores, mayor ajuste prosocial, éxito personal e incluso éxito académico. (Castro et al, 2016; Reschke, Walle & Dukes, 2017).

La comprensión de las emociones se desarrolla de manera gradual a lo largo de la infancia (Pons et al., 2004). Se distinguen 3 fases. La primera, alrededor de los 5 años, en la que la mayor parte de los niños son capaces de identificar expresiones de emociones, las situaciones que causan emociones y recuerdos o señales que pueden activar emociones. La segunda alrededor

de los 7 años donde se reconoce el papel de los deseos y las creencias, así como la diferencia entre lo que se expresa y lo que se siente. La tercera fase ocurre entre los 9 y 11 años, donde las emociones se hacen más complejas, lo que hace más posibles las emociones conflictivas, la regulación cognitiva de las emociones y también como diferentes perspectivas pueden integrar diferentes emociones (Laughe, Jacobsen, Rieffe & Wichstrøm, 2016).

Vemos como los niños que padecen problemas anatómicos o neurosensoriales (p.ej. sordera moderada y severa) sufren retrasos en la *comprensión* de las emociones (Hintermair, Sarimski & Lang, 2017), así como la *atribución* de emociones según las circunstancias, (Gray, Hosie, Russell, Scott & Hunter, 2007) y en entender las *causas* de las emociones (Rieffe, Terwogt & Smit, 2003). Sin embargo, es menos clara esta diferencia para *reconocer* las emociones. (Ketelaar, Rieffe, Wiefferink & Frijns, 2013; Wiefferink, Rieffe, Ketelaar & de Raeve, Frijns, 2013).

Comprender una emoción es el término empleado para resumir una serie de habilidades que permiten reconocer y atribuir una emoción adecuadamente a la circunstancia. Cuando se habla de comprenderlas se refiere a la naturaleza de las mismas, así como sus causas y los procesos que las regulan (Pons et al., 2004). Entender una emoción es diferente de experimentar una emoción (p. ej.: un niño puede sentirse culpable en la edad preescolar, pero sólo empezar a entenderlo en la edad escolar (Harris, 2008).

La mayoría de los autores consideran que la comprensión de las emociones requiere la interacción de múltiples dimensiones del niño. Castro, Halbertstad y Garret-Peters (2016), sostienen que el niño debe poseer tres amplios grupos de habilidades. Según Castro et al. (2016), el conocimiento emocional pasa secuencialmente de las habilidades básicas de los 3 a 5 años tales como etiquetado de expresiones prototípicas de emociones y conocimientos de las causas externas de las emociones, hacia habilidades más complejas que les permiten reconocer expresiones emocionales mixtas, comprender

emociones sociales y morales y manejarlas efectivamente alrededor de los 8 años. Hasta los 11 años siguen mejorando estas habilidades para analizar, interpretar e integrar múltiples emociones mezcladas y mensajes de emociones fragmentadas. Así se evoluciona durante la infancia.

El mundo de la comprensión de las emociones para uno mismo y los demás es muy complejo debido a la falta de unidad de criterios de definición de cada una de ellas. Con el fin de unificar criterios al respecto, Castro et al. (2016), crean el proyecto EUREKA (Emotion Understanding in Recognition and Knowledge Abilities) donde categorizan 56 métodos de comprensión de emociones, para corregir sus defectos y hacer sinergias y así crear un marco en el cual las emociones se puedan conceptualizar y medir de forma unificada en el futuro.

No cabe ninguna duda de la importancia que tiene este proceso de comprensión emocional, tanto en niños, como en padres que asisten a servicios de AT. Por tanto, los profesionales deben incluir este concepto y tenerlo en cuenta en sus intervenciones.

Competencia emocional

No son pocas las definiciones que existen sobre la competencia emocional. La mayoría se resumen en la de Bisquerra & Pérez (2007) que la define como "la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia".

La competencia emocional abarca todas las competencias de los individuos de cualquier edad a nivel socio emocional y socio profesional. La calidad y características del apoyo de los padres y cuidadores en el desarrollo de competencias emocionales, que determinan el éxito en los primeros años de vida, hasta la infancia, no son los mismos para garantizar el éxito escolar (Russell, Lee, Spieker & Oxford, 2016). Las dificultades secundarias en la competencia emocional en niños con dificultades del desarrollo del lenguaje o con problemas auditivos, hacen que estos niños sean más vulnerables a la victimización y ameritan

apoyo e intervenciones específicas (Ketelaar et al., 2013a; Van den Bedem et al., 2018).

La competencia emocional implica una serie variable de capacidades y habilidades agrupadas de forma diferente según los criterios de los autores (Salovey, & Sluyter, 1997; Graczyck et al., 2000; Payton et al., 2000; Saarni, Campos, Camras & Witherington, 2006; Casel, 2017).

El modelo pentagonal de Bisquerra & Pérez

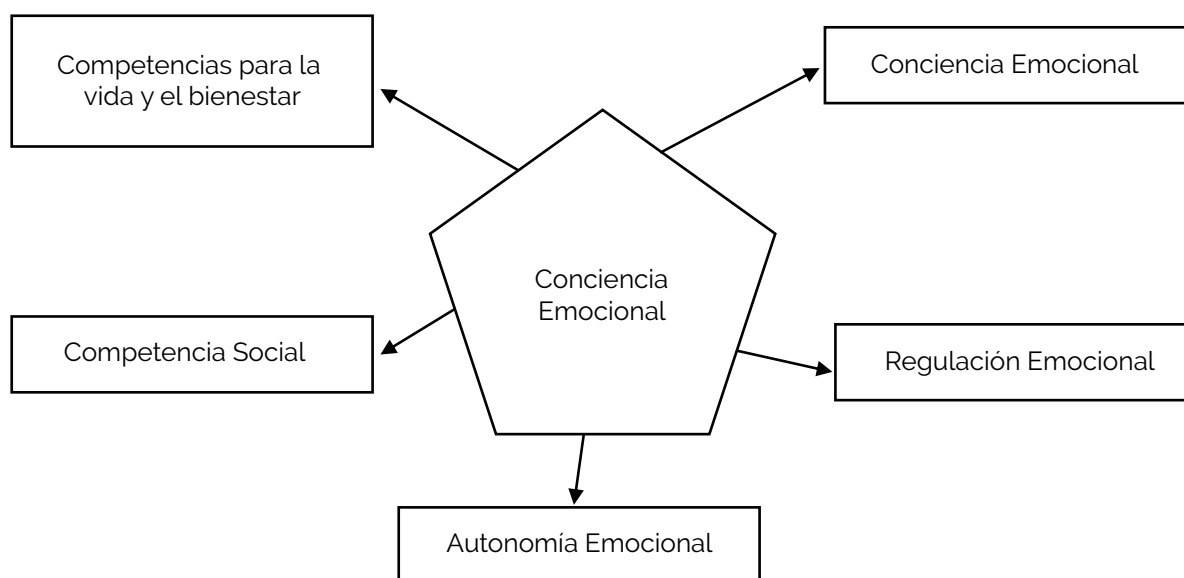


Figura 2 – El modelo pentagonal de competencias emocionales.

Fuente: BISQUERRA ALZINA, Rafael; PÉREZ ESCODA, Núria. Las competencias emocionales. **Educación XX1**, 2007, n. 10, p. 61-82, 2007.

El modelo divide las competencias emocionales en 5 dimensiones

- *La conciencia emocional:* Hace referencia la capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, así como las de un entorno o situación determinada.
- *Regulación emocional:* Como su nombre indica abarca las habilidades que permiten relacionar emociones con comportamientos y conocimientos. Tener estrategias de afrontamiento, capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.
- *Autonomía emocional:* Implica las capacidades de autogestión emocional, autoeficacia emocional, actitud positiva hacia la vida, responsabilidad, crítica de

(2007), es a nuestro parecer una excelente aproximación al estudio de las competencias, porque incluye las habilidades y competencias asumidas por la mayoría de autores en este campo.

Este modelo muestra una serie de dimensiones que permite realizar un estudio sistemático de sus componentes, tal y como se observa en la Fig. 2

las normas sociales, capacidad para buscar recursos y ayudas.

- *Capacidad social:* Es la capacidad de tener buenas relaciones con los demás, capacidad para la comunicación efectiva, asertividad, respeto, etc.
- *Competencias para la vida y el bienestar:* Capacidades para actuar responsablemente y de manera apropiada ante los retos de la vida, de manera que les permiten al individuo desarrollarse en equilibrio y bienestar.

Existen pocos estudios donde se evalúan los aspectos emocionales en los niños preescolares. (Barbosa-Leiker, Strand, Mamey & Downs, 2014; Bassett, Denham, Mincic & Graling, 2012) debido a que los retrasos suelen evidenciarse entre los 4 y 5 años de edad, precisamente cuando los niños

están en proceso de adquirir estas habilidades (Laughen et al., 2017). Aún menos atención se ha prestado, al papel de los padres en el diagnóstico de esta situación, ya que, se ha encontrado que las estimaciones que estos hacen de las habilidades de sus hijos, afectan la comprensión de las emociones (Kårstad, Wichstrøm, Reinfjell, Belsky & Berg-Nielsen, 2015)

Sabemos también que la asociación entre desarrollo del lenguaje y comprensión de las emociones es bien conocido (Harris, de Rosnay & Pons, 2005), y las patologías de audición conllevan un retraso en la comprensión de las emociones (Dyck, Farrugia, Shochet & Holmes-Brown, 2004).

Para el estudio sobre el nivel emocional de los niños en edad preescolar en el contexto de la atención temprana, es necesario conocer y medir la importancia que se da a este factor dentro de la atención al niño, así como, si es tenida en cuenta en la acción de padres, tutores y profesionales, también si se tiene en cuenta como factor relevante en la elaboración de los planes de acción del equipo, y si se realiza algún tipo de medición sobre su evolución a lo largo del tiempo (Gokiert, Noble & Littlejohns, 2013).

En los estudios en niños de edad escolar para conocer y evaluar la comprensión emocional del niño, se realizan pruebas que permiten medir el entendimiento emocional del niño en el reconocimiento de sus emociones y las de sus padres (MCKown, Allen & Russo-Posaran, 2013), el reconocimiento de las emociones interpersonales, el reconocimiento del estado mental y cómo se regulan y diferencian estas emociones (Reschke, Walle & Dukes, 2017). También se evalúan el reconocimiento de expresiones faciales y corporales de diferentes emociones (Wu, Haque & Schultz, 2018; Wu & Schultz, 2018).

Teniendo en cuenta que en la edad preescolar se construyen los dos factores que van a permitir la comprensión y manejo de las emociones, creemos que la valoración de estas dos etapas, así como su potenciación en el trabajo dentro de la actividad en sus entornos naturales, permitirá desarrollar individuos emocionalmente capacitados.

En el contexto de la atención temprana, vemos la importancia de conocer y evaluar estas habilidades emocionales, tanto en los padres y cuidadores como en los propios profesionales relacionados con la atención. En este caso, también es importante observar cómo se lleva a cabo la transmisión de la información y las estrategias de interacción que utilizan los profesionales con las familias (Escorcía, García-Sánchez, Sánchez-López, Orcajada & Hernández- Pérez, 2016).

Recientemente se ha presentado una investigación que comprobaba si determinadas habilidades de inteligencia emocional, en los profesionales, pueden estar vinculadas con un mayor o menor ejercicio de prácticas relacionales con la familia. Los resultados demuestran que los profesionales de Atención Temprana realizan prácticas relacionales en sus intervenciones y poseen altos niveles de habilidades emocionales (Marco, Sánchez-López & García-Sánchez, 2018), lo que demuestra la importancia que tiene la competencia emocional en los procesos de intervención, aún más cuando es el profesional el que debe ayudar a las familias a gestionar sus emociones.

Objetivos

1. Destacar la importancia de la gestión de las emociones, tanto de padres como de profesionales en los servicios de AT.
2. Conocer el valor que dan los profesionales de AT a la competencia emocional de los cuidadores y niños.
3. Indagar la percepción que tienen las familias sobre la importancia de la competencia emocional y su influencia en el desarrollo del niño.
4. Analizar los conocimientos y experiencias, tanto de padres como de profesionales, en las competencias emocionales.
5. Identificar la importancia que dan a la formación en educación emocional padres y profesionales.
6. Investigar si existe algún modelo de registro y seguimiento de la evolución emocional de padres y niños.

Metodología

Diseño de la investigación

El presente estudio se enmarca dentro de una investigación cualitativa no probabilística. Para la realización del mismo se han tenido en cuenta los protocolos de consentimiento informado, la normativa de protección de datos y de códigos éticos.

Se llevó a cabo un análisis cualitativo convencional utilizando los resultados de dos grupos focales: profesionales y familias, para identificar los pensamientos e ideas que tienen los participantes sobre la competencia emocional y su importancia en la intervención en AT.

Mertens (2015), además de Coleman y Unrau (2005) consideran que la investigación cualitativa es particularmente útil, cuando el fenómeno de interés es muy difícil de medir o no se ha medido anteriormente. Su objetivo es aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos, valorar procesos y generar teorías fundamentadas en las perspectivas de los participantes (SAMPIERI, 2014). Por tanto, en nuestro caso, se consideró que resultaba apropiado para reproducir y analizar con alta credibilidad y confiabilidad, la percepción que tanto padre como profesionales, tienen de la competencia emocional.

Como fórmula para recoger la información se utilizó la técnica de los grupos focales. Existe un consenso general en definir a los grupos focales como una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira en torno a una temática propuesta por el investigador. El propósito principal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes, recolectar información para resolver las preguntas de la investigación (Escobar & Bonilla-Jiménez, 2009). En general, el uso de los grupos focales no se circunscribe a un contexto o situación particular. Estos pueden formar parte de investigaciones cualitativas y cuantitativas.

Entorno y Participantes

Se planteó la realización de dos grupos focales: uno de profesionales y otro de padres/madres de niños con necesidades de Atención Temprana.

La configuración del Grupo Focal de profesionales de Atención Temprana se llevó a cabo atendiendo a criterios tanto de homogeneidad como de heterogeneidad. En referencia al criterio de homogeneidad, buscamos profesionales relacionados con el ámbito de la atención temprana, que desempeñen su función en Centros de Atención Temprana. En tanto que el criterio de heterogeneidad, se respeta por la inclusión entre los participantes a profesionales de diferentes equipos interdisciplinarios y disciplinas científicas.

En el Grupo focal de profesionales participaron un total de 12 personas, con distintos perfiles profesionales, entre los que se encontraban 2 fisioterapeuta, 4 Terapeutas ocupacionales, 3 psicólogos, 2 logopedas, 1 pedagogo y 1 maestra de audición y lenguaje que hace funciones de estimuladora. Todos ellos trabajadores de centros de Atención Temprana de la provincia de Valencia y con más de 10 años de experiencia profesional, a excepción de un fisioterapeuta que tenía 1 año de experiencia. Todos los profesionales tenían estudios de especialización (máster)

Para la constitución del Grupo Focal de familias, se contó con la colaboración de los asistentes al Grupo Focal de profesionales. A través de ellos se llevó a cabo un muestreo intencional no probabilístico para la localización de padres que, de manera voluntaria e informada, desearan participar en el estudio y que además cumplieran estos tres criterios de inclusión previstos:

- a. Ser el cuidador principal de un niño con necesidades de atención temprana
- b. Que hayan iniciado la intervención por el profesional de atención temprana al menos 3 meses antes de su participación en el grupo focal.
- c. Tengan capacidad para comunicarse en Castellano o Valenciano.

Participaron un total de 12 familiares (4 padres y 8 madres) cuyos niños recibían Atención Temprana en algún CDIAT de las provincias de Valencia, algunos de ellos coincidiendo con los mismos CDIATs de los que procedían los profesionales que participaron en el Grupo Focal de profesionales.

Materiales e Instrumento

Tal y cómo lo comentábamos anteriormente, se eligió la metodología del grupo focal, ya que se ha demostrado que es un método apropiado para apoyar la interacción y el diálogo entre los participantes (Krueger & Casey, 2009).

Así mismo, generan grandes cantidades de datos en poco tiempo, son adecuados para las preguntas que examinan las experiencias de los participantes y las diferentes perspectivas que tienen, además de producir datos nuevos que podrían no emerger a través de entrevistas individuales únicas.

En nuestro estudio, el moderador de los grupos

focales de discusión disponía de un breve guion, con preguntas de tipo exploratorio. El objetivo principal de estas preguntas era conocer las ideas que sobre la competencia emocional tenían los participantes. También preguntas, que fueron utilizadas, para animar a los participantes a discutir, para reorientar la discusión si ésta se estancaba en un tema concreto o personal. En la tabla 1 se recogen las preguntas que se presentaron.

La grabación en audio de las sesiones de los grupos focales, se llevó a cabo por medio de la grabadora de dos teléfonos móviles Samsung S8 y iPhone 9 colocados en extremos opuestos de la mesa en donde se desarrollaba la discusión.

TABLA 1 – Guion utilizado para dinamización de los grupos focales de discusión.

GRUPO FOCAL FAMILIAS	GRUPO FOCAL PROFESIONALES
¿Qué importancia tiene para usted el trabajo sobre las emociones de su hijo?	¿Qué importancia tiene el trabajo sobre las emociones en AT?
¿Es capaz de identificar en sí mismo y en su hijo el estado emocional?	¿Es capaz de identificar en sí mismo y en los demás (familia y niño) el estado emocional?
¿Se siente capacitado para manejar sus emociones y las de su hijo?	¿En general, cree usted que sabe manejar las emociones de los padres y de los niños que atiende?
¿Cree usted que el estado emocional de su hijo influye en la realización de actividades o tareas?	¿Considera que el estado emocional de los niños y los padres influye en la intervención?
¿Se siente capacitado para gestionar la ira, el enfado o la ansiedad que muestra su hijo en algunas ocasiones y llegar a lograr un objetivo?	¿Se siente capacitado para gestionar la ira, el enfado o la ansiedad que muestra el niño en algunas ocasiones y llegar a lograr la consecución de un objetivo?
¿Los profesionales le piden trabajar sobre las emociones del niño?	¿Las familias os piden trabajar sobre emociones?
¿De qué manera cree usted que se pueden trabajar o educar las emociones en el niño?	¿De qué manera se trabajan o se educan las emociones en AT?
¿Cree que las demás personas implicadas en el cuidado del niño tienen en cuenta las emociones del niño?	¿Ha tenido formación específica en el área de la competencia emocional?
¿Qué formación pediría a los profesionales para aprender a gestionar las emociones del niño?	¿Cómo se valora el estado emocional tanto de niños como de padres?

Fuente: Preparado por los autores (2019).

Procedimiento

Una vez seleccionados los participantes de cada grupo focal de discusión, se les hizo llegar un email, en donde se les explicaba el objetivo de la reunión y se les citaba a un lugar, fecha y hora determinada. Cada grupo fue convocado de forma independiente.

En la realización del mismo estuvieron presentes un observador y un moderador, encargado de reorientar la discusión si era necesario. En el grupo focal de profesionales el moderador fue una doctora, profesora universitaria (logopeda), con 20 años de experiencia laboral en Atención Temprana y en la dirección de equipos. En el grupo focal de familias la moderadora fue una psicopedagoga, con 10 años de experiencia laboral Atención Temprana y profesora de Universidad. La figura de observador en los dos grupos focales fue desempeñada por un miembro del grupo de investigación con amplia experiencia en el manejo de grupos y dirección de personal. Los tres profesionales que realizaron las funciones de observador y moderador tienen formación específica en técnicas de trabajo en equipo y trabajo colaborativo.

La sesión del grupo de profesionales, se realizó en uno de los centros de Atención Temprana, de donde provenían la mayoría de los participantes. El de familias, en un aula de un centro de logopedia perteneciente a uno de los miembros del equipo de investigación (grupo familias). Ambas sesiones tuvieron una duración de entre 120 y 150 minutos. Toda la reunión fue grabada en audio y posteriormente transcrita para su análisis.

Análisis de Datos

La organización de los datos y el análisis sistemático, se realizaron según los procedimientos y principios propuestos por Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista (2014) y Brantlinger, Jiménez, Klinger, Pugach & Richardson (2005) para estudios realizados en el campo de la educación especial y la discapacidad.

Una vez realizadas las grabaciones de los grupos focales, estas fueron transcritas por un miembro del equipo de investigación. Después dos profesionales extrajeron la información relevante y concreta de las respuestas dadas. Realizaron las anotaciones de las ideas principales de cada texto. Posteriormente la información fue revisada, incluida y organizada según las dimensiones propuestas por Bisquerra & Pérez (2006), en su modelo pentagonal y fueron enriquecidas mediante el análisis de datos. Se asumieron estas dimensiones y categorías debido al amplio consenso que tiene este modelo a la hora de estudiar las emociones. Además de que se consideró, se ajustaban perfectamente a los objetivos de este estudio. Sin embargo, dada la amplitud de las dimensiones y la complejidad de las mismas, nos centraremos sólo en las dos primeras, dejando las siguientes para una futura publicación. A estas dimensiones añadimos una más que hace referencia a la educación emocional en los aspectos de importancia y formación.

Se seleccionaron los puntos para los que había información completa y de las respuestas que cumplían los criterios de cada punto. Después se realizó la codificación por temas.

TABLA 2 – Dimensiones y Categorías de Estudio (Adaptadas de Bisquerra & Pérez, 2006)

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
1. Conciencia emocional	1.1 Toma de conciencia de las propias emociones 1.2 Dar nombre a las emociones 1.3 Comprensión de las emociones de los demás

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
2. regulación Emocional	2.1 Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. 2.2 Expresión Emocional 2.3 Regulación Emocional 2.4 Habilidades de Afrontamiento 2.5 Competencia para generar emociones positivas
3. Educación Emocional	3.1 importancia 3.2 Formación

Fuente: Preparado por los autores (2019)

Resultados

En la primera dimensión *Conciencia Emocional*, que hace referencia a la capacidad que tienen las personas de *tomar conciencia de sus propias emociones y de las emociones de los demás*, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado, los resultados muestran que tanto padres como profesionales perciben tener conciencia de su estado emocional.

La categoría que con más frecuencia se presentó fue la relacionada con la toma de conciencia de su propia emoción: *"Yo sé perfectamente cómo me encuentro. Soy capaz de incluso de predecir cómo me voy a sentir en un momento determinado. Hay cosas que las situaciones ya te dicen que es lo que voy a sentir después, ¿es raro no?"* (FAM); *"Por lo general, si suelo percibir e identificar mi estado emocional. En este trabajo creo que es fundamental saber hacerlo, porque si no, ¿cómo vas a poder interactuar con una familia si no te entiendes ni tú?"* (PROF).

En relación a la categoría de si sabe *dar nombre a las emociones*, los dos grupos coinciden en que normalmente se nominan las emociones más básicas (emociones primarias) y se dejan de lado las secundarias: *"A mi hijo yo le digo, tú estás alegre o contento, también triste o enfadado. Pero la verdad es que no suelo decirle: estás sorprendido... eso no lo digo"* (FAM); *"Cuando hablo con los padres de los estados emocionales de su hijo, veo que ellos en su mayoría, siempre identifican las emociones de enfado o alegría"* (PROF).

Para cerrar esta dimensión, vemos que la categoría de la *comprensión de las emociones de los demás*, que hace referencia a la capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales, ofrece resultados más dispares. Los padres aseguran identificar los estados emocionales de sus hijos, pero en varias ocasiones les cuesta comprender porque están así. También se observa que suelen incluir e equiparar como lo mismo las emociones y los problemas de conducta: *"Yo veo perfectamente cuando mi hijo está enfadado. Coge unas rabietas impresionantes. A veces ni siquiera sé por qué. Y si yo no sé porque está así, no puedo ayudarlo y eso me frustra"* (FAM); *"A veces C se pone a llorar de una manera desconsolada. Yo intento averiguar porqué y no lo consigo. Esto me desespera, me deja desarmada y me pone de los nervios. Hasta mi hijo mayor se pone ansioso. Me gustaría entender que es lo que le pasa..."* (FAM).

En cuanto a los profesionales, encontramos un grupo de profesionales que, si pueden llegar a comprender los estados emocionales del niño, pero que reconocen que hay padres a los que les cuesta más comprender y por ende ayudar: *"A mí a veces me pasa que me encuentro con padres muy cerrados. Son herméticos. No logro conocer que sienten realmente. Intuyo que están ansiosos o preocupados por la situación, pero no puedo llegar a comprender bien como están porque no me dejan entrar, ni me dan pistas claras para poder ayudarles cómo debería"* (PROF); *"Cuando hago*

mi trabajo, intento ponerme siempre en el lugar de ellos. Yo también soy madre y sé lo difícil que puede llegar a ser" (PROF); *"Creo que es lo más difícil de hacer y también creo que es lo más importante, si comprendemos el porqué del estado emocional de un niño o de una familia, ya llevamos un buen trecho de camino andado"* (PROF).

Respecto a la segunda dimensión: *Regulación Emocional* que implica la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada y supone tomar conciencia de las relaciones existentes entre emoción, cognición y comportamiento, encontramos resultados diversos para padres y profesionales.

En la categoría de *tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento*, se observa que la mayor parte de los padres opinan que los problemas de comportamiento son debidos a causas del entorno y que la emoción es producto de ellos: *"Cuando el niño quiere algo, se pone a gritar y a tirarse por el suelo si no lo consigue. Y claro viene el problema, porque se enfada y ya no hay manera de sacarlo de ahí..."* (FAM).

También son conscientes que los problemas asociados de sus hijos son la causa del problema. Por ejemplo, comentan que los problemas del lenguaje y comunicación son una barrera muy importante a la hora de que el niño se pueda regular emocionalmente: *"Muchas veces él quiere decirnos algo y nosotros no le entendemos. Entonces él se enfada y frustra. Yo intento hacerle preguntas o darle alternativas, pero a veces no funciona. Si él tuviese más comunicación le resultaría más fácil expresar lo que siente"* (FAM); *"A mi marido a y mi, nos toca hacerle preguntas muy concretas para que nos entienda y le podamos ayudar a expresar cómo está. Es que le cuesta mucho entender lo que le está pasando a él, y más le cuesta entender lo que les ocurre a las otras personas de su entorno, por ejemplo, a su propio hermano"* (FAM).

Por su parte, los profesionales consideran que esta relación es fundamental. Los estados emocionales inciden en el comportamiento y estos pueden ser regulados por la cognición: *"En el caso por ejemplo de un niño con TEA que siente incomodidad o miedo, al no entender bien*

su emoción, se pone nervioso, y puede empezar a tener problemas de conducta. Lo difícil es hacerle entender que le está pasando. Una vez lo consigues, una vez que él lo entiende, el problema de conducta remite e incluso desaparece" (PROF).

En la categoría de *Expresión Emocional* (capacidad para expresar emociones de manera apropiada), se hallan diferencias en las opiniones de padres y profesionales. Mientras que el 50% de los padres consideran que sus hijos tienen dificultades a la hora de expresar las emociones de manera apropiada, el otro 50% consideran que sus hijos expresan sus emociones sin problema. De nuevo se observa que la emoción es interpretada como conducta: *"Nos cuesta mucho hacer que J exprese lo que siente. Él sólo manifiesta alegría o enfado, y ya está. El resto nos lo tenemos que imaginar. Es muy cansado y además me produce una impotencia no saber ayudarlo a que exprese lo que siente. No sé cómo ayudarlo"* (FAM); *"En casa, nosotros dejamos con los niños expresen sus emociones. Ellos lo hacen normalmente mediante las acciones o cambios de conducta. Nosotros ya sabemos entonces, que es lo que pasa"* (FAM); *"Creo que para los padres es muy complicado ayudar a sus hijos a que expresen sus emociones, porque en muchas ocasiones sus problemas asociados dificultan la tarea. Por eso nos preguntan cómo hacerlo. Y yo siempre pienso que además del trabajo en sus hijos, ellos también deberían aprender a expresar sus emociones de una forma apropiada. No son conscientes del impacto de su propia expresión emocional en los otros"* (PROF).

En cuanto a la categoría de *Regulación Emocional* que hace referencia a la manera en la que se regulan los propios sentimientos y emociones. Esto incluye entre otras, la regulación de la impulsividad, la tolerancia a la frustración, la perseverancia en el logro de objetivos y la capacidad para diferir recompensas.

Los padres comentan que sus hijos tienen diferentes estados emocionales y la regulación de estos, varía en función de la situación y de las personas con las que estén: *"Cuando mi hijo tiene una rabieta porque no puede ir donde él quiere en ese momento, nunca le dejo sólo, intento dialogar y ponerme en su lugar, pero desde la calma, y le doy*

varias alternativas, "negocio", para que pueda elegir, pero sin salirse con la suya, siempre respetando las normas que tenemos establecidas" (FAM).

En respuesta a este comentario otro padre apunta: "¡Nooo, si yo negocio!, pero cuando él se empecina en algo, no hay manera de sacarlo... entra en bucle y en aumento. Pero esto lo hace sobretodo conmigo. Con mi marido no, se ve que lo respeta más a él." (FAM).

También refieren que regular su estado emocional a veces les resulta complicado: "A mí a veces se me hace una montaña todo. Cuando A se pone a llorar como una loca y se puede pasar una hora así, no puedo... yo también me pongo de los nervios y si alguien me dice algo lo muerdo, salto enseguida" (FAM).

Por su parte, los profesionales ven en la regulación emocional del padre, la regulación del niño: "Un padre me pide una estrategia para regular determinado comportamiento del niño. Por ejemplo, que el niño presenta episodios de ira cuando no consigue algo. Pero veo al padre y estando yo delante, salta de manera desproporcionada porque su otro hijo hizo algo. ¿Así que ejemplo está dando?" (PROF).

Los siguientes resultados hacen referencia a la categoría que incluye las *habilidades de afrontamiento*. Esta categoría es valorada de forma muy similar por profesionales y padres. Hay coincidencia en la necesidad de formación y ayuda para aprender estrategias de afrontamiento, sobretodo de emociones negativas, que ayuden a reducir la intensidad y duración de los estados emocionales: "Cuando N se pone nervioso, intento tocarle y acariciarle, mucho contacto físico, y así se calma. Antes cuando él se ponía a llorar y no podía calmarlo, me desesperaba, entonces una terapeuta me dijo que lo abrazara muy fuerte y esto me funciona mejor" (FAM); "A mí me gustaría poder hacer un curso o algo en el que me enseñen más sobre esto. Porque creo que necesito aprender más. ¿La gente no va a cursos aprender a cocinar, aunque ya sabe? Pues esto es lo mismo, sabemos algo, pero nos falta mucho" (FAM).

En lo que respecta al tipo de estrategias que habitualmente utilizan los padres, se encuentra

de forma mayoritaria: dialogar y verbalizar con sus hijos lo que les ocurre, intentar ponerse en su lugar, darles tiempo y esperar a que se calmen.

Las opiniones expresadas por los profesionales apuntan a las solicitudes de ayuda para aprender estrategias, sobretodo de manejo de conducta: rabietas, baja tolerancia a la frustración y enfado. En este aspecto se encuentra que los padres piden estrategias, pero que luego a la hora de ponerlas en práctica les cuesta más. Reconocen que es un hecho muy frecuente y el no juzgar a los padres en estas situaciones es todo un reto: "Tengo una mamá que me ha pedido que le busque un curso o un libro/manual, que le sirva para aprender más sobre competencia emocional y aplicarla con sus hijos" (PROF); "Yo le explico algunas estrategias que les pueden servir. Ellos me dicen que sí, pero luego no las ponen en práctica. Se hacen entre ellos mismos sabotaje" (PROF).

Para concluir esta dimensión, se indagó sobre la competencia para *autogenerar emociones positivas*, entendiéndola como la capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas y disfrutar de la vida. Autogestión del propio bienestar subjetivo.

Los padres consideran que es algo que les cuesta mucho sobre todo en los primeros años, cuando aún están empezando a entender que pasa con su hijo: "Yo estaba tan hundida que no era capaz ni de reírme..." (FAM); "Para mí era todo negro, me encontraba como en un túnel sin salida. Y poco a poco con la ayuda de los profesionales empecé a ver la luz. Ahora yo misma me motivo y me digo: venga que tú puedes con esto y más. Soy cómo una madre coraje..." (FAM).

Sin embargo, para otros padres el autogestionar las emociones les resulta sumamente complicado, debido a la carga emocional del trastorno de sus hijos, que se une a otros factores ambientales tales como factores económicos, crisis de pareja o familiares, escasa red de apoyo o problemas con los servicios educativos o sanitarios: "Pero como voy a estar contento, si estoy en paro, mi hijo no hace nada más que llorar y al final te das cuenta que sólo cuentas con el

apoyo de tu pareja. Ni amigos, ni demás familia"

En este punto, los profesionales afirman que ellos tienen que hacer su propia autogestión. Comentan que a veces las situaciones que tienen que vivir y escuchar son muy difíciles y tienen que recurrir a su automotivación para continuar con su labor: *"Recuerdo una vez que salí de una casa, después de escuchar a una madre e intentar durante una hora animarla y hacerle ver que no todo era negro. Subirme al coche y ponerme a llorar. Y pensar, venga si has hecho bien, seguro que le has ayudado, estará mejor porque se ha desahogado..."* (PROF).

En la tercera y última dimensión que analizamos en este escrito, se puede apreciar que, tanto padres, como profesionales dan mucha importancia a la *educación emocional* y coinciden en afirmar que es algo que se trabaja poco, y no se estudia de manera concreta. Los padres comentan que ahora en los colegios se empieza a incluir este tema, pero que se trabaja con los niños, nunca con los padres.

De igual forma, los profesionales aseveran que no existe en sus respectivas carreras una formación reglada sobre educación en competencias emocionales. Es algo que se ve de manera superficial y destacan la necesidad de incluirla en todos los currículos universitarios. Además, alegan que, si quieren tener formación sobre el tema, necesitan hacer cursos específicos de la temática. Insisten en que es prioritario trabajar y formarse sobre cómo enfrentar los problemas emocionales de los niños y sobre todo de los padres y más cuando se están llevando a cabo PCF: *"Cuando mi hijo el mayor, que tiene 12 años ahora, lo de hablar de emociones en el cole era inexistente. Ahora con el pequeño, en el cole hacen lo del monstruo de los colores y eso ya es algo. Pero deberían hacerlo también con los padres, porque al fin y al cabo somos los que estamos al pie del cañón"* (FAM); *"Nosotros en la carrera no vimos nada, sólo lo que se ve en psicología del desarrollo. Un tema y corriendo. Yo he tenido que pagarme unos cursos, porque necesitaba tener más herramientas para ayudar a las familias y a mí mismo. Cómo voy a poder ayudar*

a unos padres, sino tengo formación. Toda nuestra práctica en Atención Temprana, se centraba en el niño. Ahora con las PCF necesitamos intervenir con adultos. Y no nos han enseñado a trabajar con ellos y menos sobre estos temas" (PROF).

Discusión y conclusiones

Esta investigación muestra que la competencia emocional es un tema muy extenso, lleno de matices y variables que es necesario de abordar a la hora de llevar a cabo intervenciones en AT.

En general, los resultados del trabajo en AT realizado con padres y profesionales ponen de manifiesto que, las emociones, aunque siempre presentes en las relaciones humanas son especialmente significativas en los casos de niños con necesidades especiales severas y su manejo hace necesario desarrollar competencias para su manejo. El estado emocional de los padres en muchos casos se ve condicionado por el día a día con su hijo, llevándoles en muchas ocasiones a situaciones que no saben, ni pueden controlar.

Nuestros resultados son compatibles con los hallados en los trabajos de Dyck et al. (2004); Laugen, et al. (2017); Brown e Conroy (2011); Van Den Bedem (2018) y Hintermair et al. (2017), quienes afirman que las dificultades del lenguaje, la sordera o la discapacidad provocan retrasos en la adquisición de la competencia socio emocional y que los padres y las interacciones que establecen con sus hijos, son un pilar fundamental en el desarrollo de estas competencias.

Encontramos que los profesionales de AT, perciben, interpretan y gestionan las emociones de padres y niños en base a sus conocimientos profesionales y de experiencia en la práctica, ya que consideran que es fundamental para el avance en los objetivos planteados en cada caso, pero no realizan una valoración específica sistemática, ni un seguimiento formal de las mismas, aunque ya existen protocolos de evaluación y pruebas de valoración (Hintermair et al, 2017). Los profesionales reconocen la necesidad de formación en estas competencias.

A nivel educativo, se están llevando a cabo acciones que pretenden mejorar las competencias

en los niños y por ende se está capacitando a maestros en el uso de programas diseñados para este fin, como es el caso de The Head Start CARES (Classroom-based Approaches and Resources for Emotion and Social skill promotion, (Hsueh, Joann, Lowenstein, Morris, Mattera & Bangser, 2014). En los servicios de AT, deberíamos estar haciendo lo mismo.

Los padres viven emocionalmente el día a día de sus hijos y saben que el estado emocional del niño influye en su desempeño diario y también genera efectos emocionales en ellos. La cercanía y las experiencias de diarias hacen que sean capaces de reconocer el estado emocional de sus hijos y desarrollar estrategias de ensayo-acierto-error, para gestionar cada uno de esos estados. Tratan de resolver las dificultades con cuidados y afecto. Algunos dicen actuar de forma tradicional, mientras que otros tratan de aplicar estrategias y orientaciones dadas por los profesionales.

Coherente con otros estudios (Russell, Lee, Spieker & Oxford, 2016; Martí, Bonillo, Jané, Fisher & Ducha, 2016; Hintermair, Sarimski & Lang, 2017), los padres y profesionales comparten en calificar como muy importante el tener competencias emocionales. Ambos reconocen necesidad de formación y acompañamiento en el aprendizaje y gestión de las situaciones especialmente conflictivas. Los padres agradecen el apoyo emocional que reciben de los profesionales para seguir adelante y motivarlos en el cuidado de sus hijos. Los profesionales reconocen que mantener un buen ánimo y dar apoyo emocional a los padres, ayuda a que las familias se sientan más optimistas y valoradas, lo que repercute de manera global en la mejora de la actitud hacia los problemas del niño, así como a una mejor aplicación de las estrategias acordadas por el equipo.

Los padres que aprenden a ser competentes emocionalmente se empoderan de las situaciones emocionales del niño, mejoran su seguridad y autoconfianza, repercutiendo tanto en la relación con el profesional como con el niño. Los profesionales de AT reconocen que sus competencias emocionales les facilitan el acercamiento a las familias y facilita la

comunicación. Los profesionales refieren notar mejoras en la dinámica del trabajo en entornos naturales, tanto en los padres como en los niños cuando los cuidadores aplican las estrategias de competencia emocional enseñadas (Brotherson et al., 2010). Los profesionales piensan que si mejoran competencias emocionales en los padres estos a su vez ayudaran a que estas también crezcan en sus hijos.

Como mencionamos anteriormente todos reconocen la importancia de las emociones en el trabajo con el niño y son receptivos y demandantes de una formación práctica para una mejora en la calidad de vida propia y del niño.

En lo que se refiere a la aplicación práctica de algún mecanismo de seguimiento o registro. No se encontró ninguna técnica o protocolo de seguimiento y evolución. Cuando se les planteó esta posibilidad los profesionales encontraron que podía ser de utilidad práctica ya que les podría permitir asumir estrategias unificadas ante las alteraciones emocionales de padres y niños, y también les permitiría de forma indirecta valorar los progresos generales del trabajo con el niño. El seguimiento podría ayudar a identificar problemas emocionales, que directa o indirectamente afectan la evolución del niño, y acordar estrategias oportunas para el trabajo del equipo.

Creemos que el introducir una valoración y seguimiento de las competencias emocionales en padres y niños de AT (Hintermair, Sarimski & Lang, 2017) ayudará en múltiples aspectos no sólo del funcionamiento del equipo de AT, sino que ayudará al desarrollo y adaptación del niño a las siguientes etapas de su vida escolar y laboral.

Referencias

- Barbosa-Leiker, C., Strand, O. S., Mamey, M. R., & Dows, A. (2014). Psychometric properties of the Emotion Understanding Assessment with Spanish-and English-speaking preschoolers attending Head Start. *Assessment, 21*(5), 628-636. <https://doi.org/10.1177/1073191114524017>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1, 10*, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). *Qualitative Studies in Special Education. Exceptional Children*, 71(2), 195-207. <https://doi.org/10.1177/001440290507100205>
- Brotherson, M. J., Summers, J. A., Naig, L. A., Kyzar, K., Friend, A., Epley, P., . . . Turnbull, A. P. (2010). Partnership patterns: Addressing emotional needs in early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(1), 32-45. <https://doi.org/10.1177/0271121409360068>
- Brown, W. H., & Conroy, M. A. (2011). Social-emotional competence in young children with developmental delays: Our reflection and vision for the future. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 310-320. <https://doi.org/10.1177/1053815111429969>
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2017). *SEL Competencies* (en línea). Chicago: (UIC) University of Illinois at Chicago. Recuperado de Ago 26, 2019 http://www.casel.org/about_sel/SELskills.php https://doi.org/10.1007/springerreference_69828
- Castro V.L., Cheng, Y., Halberstadt, A.G., & Grünh, D. (2016). EURReKA! A conceptual model of emotion understanding. *Emotion Review*, 8(3), 258-268. <https://doi.org/10.1177/1754073915580601>
- Castro, V. L., Halberstadt, A. G., & Garrett-Peters, P. (2016). A three-factor structure of emotion understanding in third-grade children. *Social Development*, 25(3), 602-622. <https://doi.org/10.1111/sode.12162>
- Coleman, H. D., & Unrau, Y. A. (2008). In R. M. Grinell; R. A. Unrau (Eds.) *Social work research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches*. (8 th ed., pp. 213-30). New York: Oxford University Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and individual differences*, 22(2), 178-189. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.05.001>
- Díaz-Martínez, P. E (2019). El mundo de las emociones en Atención temprana. In C. T. M. Escorcía & L. G. Rodríguez. *Prácticas de Atención Temprana centradas en la familia y en los entornos naturales*. (pp. 163-196). Madrid: UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://doi.org/10.1016/j.rh.2013.01.002>
- Dyck, M. J., & Farrugia, C. Shochet, I. M., & Holmes-Brown, M. (2004). Emotion recognition/understanding ability in hearing or vision-impaired children: do sounds, sights, or words make the difference? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 789-800. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00272.x>
- Ekman, P. Basic emotions. (1999). In T. Dalgleish & M. Power, M. (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 45-60). Washington (D.C.: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/0470013494.ch3>
- Escobar, J., & Bonilla-Jimenez, F. I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- Escorcía-Mora, C. T., & García-Sánchez, F. A., Sánchez-López, M. C., Orcajada, N., & Hernández-Pérez, E. (2018). Prácticas de Atención Temprana en el Sureste de España: perspectiva de Profesionales y Familias. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 34(3), 500-509. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.311221>
- Goleman, D. (1999). *La Inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Vergara.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Graczyk, P., Matjasko, J., Weissberg, R., Greenberg, M., Elias, M., & Zins, J. (2000). The role of the Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL) in supporting the implementation of quality school-based prevention programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(1), 3-6. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1101_02
- Gokiert, R. J., Noble, L., & Littlejohns, L. B. (2013). Directions for professional development: Increasing knowledge of early childhood measurement. *NHSA Dialog*, 16(3), 1-20.
- Harris, P. L. (2008). Children's understanding of emotion. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett. (Eds.), *Handbook of Emotions* (3th ed., pp. 320-331). New York: Guilford Press.
- Harris, P. L., De Rosnay, M., & Pons, F. (2005). Language and children's understanding of mental states. *Current directions in psychological science*, 14 (2), 69-73. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00337.x>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed). México: McGraw Hill.
- Hintermair, M., Sarimski, K., & Lang, M. (2017). Preliminary Evidence Assessing Social-Emotional Competences in Deaf and Hard of Hearing Infants and Toddlers Using a New Parent Questionnaire. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(2), 143-154. <https://doi.org/10.1093/deafed/enw070>
- Hsueh, J. (2014). *Impacts of Social-Emotional Curricula on Three-Year-Olds: Exploratory Findings from the Head Start CARES Demonstration*. OPRE. Report, 2014-78. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Kårstad, S. B., Wichstrøm, L., Reinfjell, T., Belsky, J., & Berg-Nielsen T. S. (2015). What enhances the development of emotion understanding in young children? A longitudinal study of interpersonal predictors. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(3), 340-354. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12095>
- Ketelaar, L., Wiefferink, C. H., Frijns, J. H., Broekhof, E., & Rieffe C. (2015). Preliminary findings on associations between moral emotions and social behavior in young children with normal hearing and with cochlear implants. *European child & adolescent psychiatry*, 24(11), 1369-1380. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0688-2>

- Ketelaar, L., Rieffe, C., Wiefferink, C.H., & Frijns, J. H. (2013). Social competence and empathy in young children with cochlear implants and with normal hearing. *The laryngoscope*, 123(2), 518-523. <https://doi.org/10.1002/lary.23544>
- Kiliça, S. (2015). Emotional Competence and Emotion Socialization in Preschoolers: The Viewpoint of Preschool Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 4, 1007-1020. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.4.2529>
- Krueger R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups. A practical guide for applied research*. (4 th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Laugen, N. J., Jacobsen, K. H., Rieffe, C., & Wichstrøm, L. (2016). Emotion understanding in preschool children with mild-to-severe hearing loss. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(2), 155-163. <https://doi.org/10.1093/deafed/enw069>
- Marco Arenas, M., Sánchez López, M. C., & García Sánchez, F. A. (2018). Inteligencia emocional y prácticas relacionales con la familia en atención temprana. *Siglo Cero*, 49(2), 7-25. <https://doi.org/10.14201/sce-ro2018492725>
- Marti, M., Bonillo, A., Jané, M. C., Fisher, E. M., & Duch, H. (2016). Cumulative risk, the mother-child relationship, and social-emotional competence in Latino Head Start children. *Early Education and Development*, 27(5), 590-622. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1106202>
- McKown C., Allen, A. M., Russo-Ponsaran, N. M., & Johnson, J. K. (2013). Direct assessment of children's social-emotional comprehension. *Psychological Assessment*, 25(4), 1154-1166. <https://doi.org/10.1037/a0033435>
- Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Palmero-Cantero, F., Guerrero-Rodríguez, C., Gómez-Iñiguez, C., Carpi-Ballester, A., & Gorayeb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Castellón de la Plana. España: Publicacions de la Universitat Jaume I. <https://doi.org/10.33776/amc.v35i152.1223>
- Payton J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C.J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of school health*, 70(5), 179-185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>
- Pons, F., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology*, 1(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Pons, F., Harris, P. L., & Doudin, P.-A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, v. 17(3), 293-304. <https://doi.org/10.1007/bf03173538>
- Reschke, P. J., Walle, E. A., & Duker, D. (2017). Interpersonal development in infancy: The interconnectedness of emotion understanding and social cognition. *Child Development Perspectives*, 11(3), 178-183. <https://doi.org/10.1111/cdep.12230>
- Russell, B. S., Lee, J. O., Spieker, S., & Oxford, M. L. (2016). Parenting and preschool self-regulation as predictors of social emotional competence in 1st grade. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(2), 153-169. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1143414>
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., Witherington, D. (2006). Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner. (Eds.). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 226-299). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0305>
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured?. *Social science information*, 44(4), 695-729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Scherer, Klaus R. (2001). "Appraisal Considered as a Process of Multi-Level Sequential Checking". In K. R. Scherer, A. Schorr & T. Johnstone (Eds.). *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research* (pp. 92-120). New York: Oxford University Press.
- Sheridan, S. M. Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A., & Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early education and development*, 21(1), 125-156. <https://doi.org/10.1080/10409280902783517>
- Van Den Bedem, N. P., Dockrel, J. E, Van Alphen, P. M, Kalicharan, S. V., & Rieffe, C. (2018). Victimization, bullying, and emotional competence: longitudinal associations in (pre) adolescents with and without developmental language disorder. *Journal of speech, language, and hearing research*, 61(8), 2028-2044. https://doi.org/10.1044/2018_jslhr-l-17-0429
- Wiefferink, C. H., Rieffe, C., Ketelaar, L., De Raeve, L., & Frijns J. H. (2012). Emotion understanding in deaf children with a cochlear implant. *Journal of deaf studies and deaf education*, 18(2), 175-186. <https://doi.org/10.1093/deafed/ens042>
- Wu, Y., Haque, J., & Schulz, L. (2018). Children can use others' emotional expressions to infer their knowledge and predict their behaviors in classic false belief tasks. In *Proceedings of the 40th Annual Meeting of the Cognitive Science Society*. (pp. 1193-1198). Madison, Wisconsin, USA: Cognitive Science Society.
- Wu, Y., & Schulz, L. E. (2018). Inferring beliefs and desires from emotional reactions to anticipated and observed events. *Child development*, 89(2), 649-662. <https://doi.org/10.1111/cdev.12759>

ZACCAGNINI, J. L. (2004). *Inteligencia Emocional: La relación entre pensamientos y Sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid, España: Editorial Nueva.

Endereço para correspondencia

Claudia Tatiana Escorcía Mora
Avenida de la Ilustración, 2
46100 Burjassot, Valencia. España
Pedro Enrique Díaz Martínez
Calle Castellón 10, 12400 Segorbe
Castellón, España

Claudia Tatiana Escorcía Mora

Doctora por programa en Psicología Universidad Católica de Valencia (UCV) España.

Logopeda/Fonoaudióloga. Profesora de grado y postgrado en la UCV.

Directora Centro CLAES. Miembro del equipo de investigación en Educación, Diversidad y Calidad UM

Pedro Enrique Díaz Martínez

Médico especialista en Medicina de Familia. Consellería de Sanidad (SAN GVA) Valencia, España. Director del Centro Médico Castellón. Profesor colaborador de la Agencia Valenciana de Salud.