**DOI:** https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.diep

# Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención*

## Development of Emotional Intelligence in Early Childhood: A Guide for Intervention

Recepción: 23 Noviembre 2016 | Aceptación: 16 Julio 2017

Rocio Guil[a]
Universidad de Cádiz, España
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-4425-2800
José Miguel Mestre
Universidad de Cádiz, España
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-6822-4970
Paloma Gil-Olarte
Universidad de Cádiz, España
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-7903-7487
Gabriel G. de la Torre
Universidad de Cádiz, España
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-8636-5956
Antonio Zayas
Universidad de Cádiz, España
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-3567-0288

**RESUMEN**

En este trabajo presentamos una guía para elaborar programas específicos destinados a desarrollar la inteligencia emocional (en adelante IE) en infantes de 0 a 3 años por considerar que, antes de aplicar programas para edades superiores, resulta fundamental entender cómo se han realizado los aprendizajes previos. El estudio se fundamenta en tres cuerpos teóricos primordiales: la teoría de las etapas del desarrollo infantil temprano del teórico francés Henri Wallon, quien se esforzó por describir el desarrollo emocional del bebé y el papel de las emociones en el establecimiento de relaciones y vínculos con el mundo exterior; el modelo de IE de Mayer y Salovey (2007) y los principios formulados por Carroll Izard sobre intervenciones preventivas centradas en la emoción (Izard, 2002).

**Palabras clave**

inteligencia emocional; competencias emocionales; programas educativos; emociones; desarrollo infantil.

**ABSTRACT**

This paper intends to present a guide to prepare specific programs to develop emotional intelligence in children aged 0-3 years. We believe that, before applying higher age programs, it is critical to understand how prior learning was made. In program development we had in mind three basic theoretical approaches: the theory of the stages of early childhood development of French theorist Henri Wallon, noted for his efforts to describe the child's emotional development and the role of emotions in

[a] Autor de correspondencia. Correo electrónico: rocio.guil@uca.es

*Para citar este artículo:* Guil, R., Mestre, J. M., Gil-Olarte, P., de la Torre, G. G., & Zayas, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. *Universitas Psychologica*, *17*(4), 1-12. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.diep

the building relationships and links between the infant and the outside world; the Emotional Intelligence Model of Mayer and Salovey (2007); and the principles formulated by Carrol Izard on preventive interventions focused on emotion (Izard , 2002).

**Keywords**
emotional intelligence; emotional competencies; educational programs; emotions; childhood development.

La relevancia de las emociones y del desarrollo de la inteligencia emocional en diversos ámbitos de la actividad humana es tema de indiscutible interés en la investigación científica, por su vinculación con el desarrollo de comportamientos más adaptativos y menos patológicos (Mestre & Guil, 2012; Mestre, Gutiérrez-Trigo, Guerrero, & Guil, 2017).

Las intervenciones preventivas en los primeros años de vida tienen como objetivo mejorar la competencia socioemocional y prevenir problemas de conducta y psicopatologías. Cuando revisamos la oferta de programas diseñados con este objetivo, encontramos en algunos cierta fundamentación teórica, a veces ciertos criterios de evaluación, pero en su inmensa mayoría no se identifican con precisión cuáles son los factores que median en el cambio que se quiere inducir, ni cómo lo hacen. Este logro probablemente requiere un mayor acercamiento entre la ciencia y la práctica y viceversa (Izard, 2002).

Las emociones constituyen el primer sistema de comunicación humano, previo al desarrollo del lenguaje. En el presente trabajo, se intentará trasladar las teorías sobre el proceso de socialización de las emociones, su papel en el desarrollo infantil temprano y la IE en prácticas educativas. El estudio se centró en los primeros tres años de vida, ya que para desarrollar programas en edades superiores, se considera imprescindible entender los aprendizajes previos.

Se adoptó el Modelo de Capacidades de IE de Mayer y Salovey (1997) y los principios sugeridos por Izard (2002) como marcos teóricos a partir de los cuales desarrollar intervenciones preventivas centradas en las emociones. La teoría de las etapas del desarrollo infantil temprano de Wallon (1879-1962), quien describió el desarrollo emocional del infante y el papel de las emociones en el establecimiento de relaciones sociales, fue la base para abordar los procesos de socialización y el papel de las emociones en el desarrollo infantil

## Modelo de IE Salovey y Mayer

John D. Mayer y Peter Salovey definieron la IE como la capacidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. En la actualidad, la IE es conceptualizada como un constructo estructurado por cuatro grupos de capacidades interrelacionadas y jerárquicamente establecidas según la función psicológica que cumplen, que se presenta a continuación (Mayer & Salovey, 2007).

### *Rama 1. Percepción, valoración y expresión de la emoción*

La más básica, y una de las más importantes en la interacción social, se adquiere a edades muy tempranas. Se define como la capacidad de percibir e identificar las emociones en uno mismo y en otros. Implica la decodificación con precisión de señales emocionales en las expresiones faciales, el tono de voz o la expresión corporal (Brackett, Rivers, & Salovey, 2011). Incluye las capacidades de: a) identificar los propios estados físicos, sentimientos y pensamientos; b) identificar emociones en los demás, en bocetos, en obras de arte, a través del lenguaje, sonido, apariencia y conducta; c) expresar emociones adecuadamente y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos y d) discriminar entre las expresiones precisas o imprecisas y sinceras vs. las finjidas de las emociones.

De manera paralela al crecimiento de los bebés, se puede comprobar cómo identifican con mayor precisión sus propias sensaciones corporales y musculares y las de las personas más cercanas. Aprenden el significado de esas expresiones emocionales, observan su propio

llanto o alegría en el rostro de sus padres, quienes empáticamente reflejan tales sentimientos a modo de espejo (Mayer, Salovey, Caruso, & Cherkasskiy, 2011).

*Rama 2. La emoción como facilitadora del pensamiento*

Hace refencia a cómo las emociones dirigen nuestra atención a la información relevante y determinan tanto la forma en la que nos enfrentamos a los problemas como la manera en la que procesamos la información. Se incluye en esta rama la capacidad del sujeto para tener en cuenta los sentimientos cuando razona y resuelve problemas. Consiste en determinar cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y, de esta manera, cómo pueden ser empleadas para la toma más efectiva de decisiones (Brackett et al., 2011; Mayer et al., 2011).

Incluye las capacidades de: (a) redirección y priorización del pensamiento basado en los sentimientos; (b) uso de las emociones para facilitar el juicio (toma de decisiones); (c) capitalización de los sentimientos para tomar ventaja de las perspectivas que ofrecen y (d) uso de los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad.

*Rama 3. Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional*

Consiste en conocer cómo se combinan y cambian las emociones; es importante para tratar con otros y para comprenderse a uno mismo. Incluiría el etiquetado correcto de las emociones, la comprensión de su significado emocional, atendiendo a las emociones sencillas, a las más complejas y a la comprensión de la evolución de unos estados emocionales a otros (Mayer et al., 2011).

Poco después de aprender a reconocer las emociones, los niños comienzan a etiquetarlas y a percibir relaciones entre estas, reconociendo las similitudes y diferencias entre las emociones que se sitúan en un continuo. A su vez, al unir las emociones a las situaciones, los padres les enseñan razonamiento emocional. Mayer y Salovey (1997) señalaron que las personas más saludables son las que asumen las emociones como un vehículo al conocimiento sobre las relaciones personales con el mundo; la alegría indica relaciones armoniosas con otros y el enfado a menudo refleja una sensación de injusticia. De acuerdo con esta posición, hay ciertas generalidades y leyes sobre las emociones que pueden ser empleadas para reconocer y razonar con sentido.

Este conocimiento incluye las capacidades de: a) etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones mismas, tales como la relación entre gustar y amar; b) interpretar los significados de las emociones respecto a las relaciones, como que la tristeza a menudo es predecida de una pérdida; c) comprender sentimientos complejos: sentimientos simultáneos de amor y odio, o mezclados, como que el temor es una combinación de miedo y sorpresa y d) reconocer las transiciones entre emociones, como la de la ira a la satisfacción.

*Rama 4. Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional*

Es el nivel más alto del modelo e incluye la capacidad de mantener estados de ánimo deseados o utilizar estrategias de reparación emocional, así como manejar y regular las emociones propias y de los demás, tales como saber calmarse tras estar enfadado, librarse de la irritabilidad o ser capaz de aliviar la ansiedad de otra persona. Las personas más exitosas en esta regulación reflexiva de las emociones pueden recuperarse más rápidamente de las situaciones difíciles de la vida (Mayer et al., 2011). Comprende, además, las capacidades de: a) estar abiertos a los sentimientos, tanto los placenteros como los displacenteros; b) atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad juzgada; c) monitorizar reflexivamente las emociones en relación con

uno mismo y con otros (reconocer qué tan claros, típicos, influyentes o razonables son) y d) regular las emociones en uno mismo y en otros, mitigando las emociones negativas e intensificando las placenteras, sin reprimir o exagerar la información que transmiten.

Las capacidades contempladas por Mayer y Salovey (1997) son, como tales capacidades, susceptibles de entrenamiento y perfeccionamiento (Brackett et al., 2013). Pero ¿cómo pueden ser desarrolladas?, ¿cómo pueden ser traducidas en un programa educativo concreto? Carroll Izard (2002) desarrolla una propuesta que se expone de forma resumida, enseguida.

## Izard y la falta de modelos

Izard (2002), tras revisar las teorías e investigaciones sobre emoción en infantes y niños, sintetiza sus principales aportaciones en siete principios que considera que deben incluirse en cualquier intervención destinada a desarrollar competencias socioemocionales y prevenir problemas de comportamiento y psicopatologías. Dichos principios no implican áreas categóricamente diferentes, sino que forman un conjunto interrelacionado de ideas. Así, los principios 1 y 2, 4 y 5 y 6 y 7 representan pares de aspectos complementarios y todos ellos se vinculan con el principio 3. Además, propone implicaciones prácticas de cada uno y aplicaciones en programas de prevención. En la Tabla 1 se han reagrupado aquellos que suponen actuaciones complementarias y se trató transversalmente el principio 3 que es el que está vinculado con los demás.

**Tabla 1**

*Principios que se deben considerar en intervenciones preventivas*

| - ***Principio 3***: La expresión de emociones modulada mediatiza la utilización de emociones.<br>- *Implicaciones*: Modulación de emociones y utilización de la emoción<br>- *Aplicaciones*: Modulación y utilización de emociones en las intervenciones | | |
|---|---|---|
| *Principios* | *Implicaciones* | *Aplicaciones* |
| - ***Principio 1***:<br>La activación y utilización de emociones positivas incrementa la sociabilidad, bienestar personal y conductas constructivas.<br><br>- ***Principio 2***:<br>Las emociones negativas influyen en los procesos de aprendizaje y memoria, y ciertas emociones negativas proporcionan la base de la empatía y conductas prosociales. | - Las emociones positivas proporcionan la clave de los recursos psicológicos.<br><br>- Experiencias emocionales, aprendizajes y los procesos de cambio. | - Inducción y utilización de emociones positivas en intervenciones.<br>- Inducción de emociones en la intervención. |
| - ***Principio 4***:<br>Las emociones activadas o sostenidas por diferentes procesos pueden requerir diferentes técnicas de regulación.<br><br>- ***Principio 5***:<br>Patrones emocionales estado y rasgo crean complejas condiciones motivacionales y desafíos en relación a los métodos de modulación y utilización de la emoción. | - Diferentes procesos de activación de emociones, diferentes técnicas de regulación.<br><br>- Múltiples emociones, múltiples condiciones motivacionales. | - Uso de diversos tipos de técnicas de regulación de emociones en las intervenciones.<br><br>- Gestión de patrones de emociones en la intervención. |
| - ***Principio 6***:<br>Deprivación emocional en la primera infancia genera sistemas emocionales disfuncionales.<br>- ***Principio 7***:<br>Las modulares y relativamente independientes emociones y el sistema cognitivo requieren el establecimiento de conexiones entre sistemas. | - La comunicación emocional temprana previene deprivación emocional y un sistema emocional disfuncional.<br>- Las conexiones intersistemas incrementan el conocimiento emocional, la regulación de emociones y las estrategias de afrontamiento adaptativas. | - Proporcionar comunicación emocional de forma temprana en las intervenciones.<br><br>- Facilitar el desarrollo de conexiones adaptativas entre emoción y cognición en las intervenciones. |

Fuente: Izard (2002).

Al trabajar con infantes de 0 a 3 años, no se pueden ignorar las condiciones de su existencia. Con la edad varían las necesidades, las formas de poderlas satisfacer y las posibilidades de relación con el medio que los rodea. Evidentemente, en la aplicación de estos principios se debe obligatoriamente atender a la edad, el nivel de desarrollo evolutivo, los procesos que operan en el mismo y sus características diferenciales, aspectos que se abordarán a continuación.

## Socialización y emociones: el desarrollo infantil de 0 a 3 años

A través de la socialización, las personas, en interacción con otras, aprenden los modos de pensar, sentir y actuar que les van a permitir participar de una forma efectiva en la sociedad (Guil & Gil-Olarte, 2007; Mestre, Guil, & Gil-Olarte, 2008, Mestre, Guil, Lopes, Salovey, & Gil-Olarte, 2006). Las emociones, por tanto, también son objeto de socialización, pero son algo más que eso: juegan un papel fundamental en el propio desarrollo. Desde el mismo momento del nacimiento, vinculan al niño con el mundo social y lo humanizan (Wallon, 1963).

Para Wallon, las emociones, además de un valor adaptativo, poseen un valor genético, ya que generan nuevas estructuras de conocimiento. En la emoción y el lenguaje están las claves que dan al hombre sus señas de identidad; emoción y lenguaje tienen raíces biológicas,

pero se constituyen y estructuran merced al intercambio social. Gracias a la emoción, y a través de ella, el niño se convierte de ser bilógico en ser social. Los estados afectivos globales se vinculan progresivamente a los acontecimientos que suceden en el mundo externo del infante, a través de procesos del condicionamiento clásico y del operante. Estos actúan como puente de unión entre los procesos puramente orgánicos y ambientales; entre el cuerpo y la mente (Wallon, 1963).

Como Piaget, Wallon vincula el concepto de desarrollo al concepto de estadio. En cada estadio hay que tener en cuenta tanto la función dominante que está presente en el mismo (actividad dominante), como la orientación de la actividad que desarrolla el sujeto (hacia sí mismo o hacia afuera). La transición entre estadios se producirá por el cambio de función dominante. La secuencia y organización de los estadios viene regulada por dos leyes: ley de alternancia funcional (las actividades del niño unas veces son centrípetas y se dirigen a la construcción de su individualidad y otras centrífugas, dirigidas al establecimiento de relaciones con los otros, alternándose la orientación progresivamente en cada estadio) y ley de preponderancia e integración funcional (no existe ni ruptura ni continuidad funcional en la transición de un estadio a otro; las funciones antiguas no desaparecen sino que se integran con las nuevas). Entre los 0 y 3 años describe el paso por los dos estadios, tal como se desarrolla a continuación.

*Estadio impulsivo-motor (0-1 año)*

Es un estadio centrípeto, centrado en la construcción del propio sujeto y el propio conocimiento. Destacan tres clases de actividad en el bebé: el sueño, la alimentación y el movimiento. Sus reacciones aparecen vinculadas principalmente a impulsos internos y externos y sus movimientos parecen responder a simples descargas de energía muscular. Las principales vías de comunicación con el mundo son los pulmones y el tracto digestivo. De hecho, durante toda la vida del ser humano, la respiración es el indicador fisiológico más sensible de la actividad mental de la persona (Wallon, 1941).

La nutrición adquiere una importancia fundamental, estructurándose los reflejos alimentarios a partir de la segunda semana. Los primeros condicionamientos se establecen con respecto a la sensibilidad postural (postura para mamar) y más tarde a la olfativa y auditiva. Esa posibilidad de condicionamiento, debido conjuntamente tanto a la maduración como a la acción del medio humano, es decisiva en el progreso del desarrollo del bebé.

No se puede hablar aún de conciencia en el niño, ni de intención, ni de voluntad. Sus respuestas responden a reflejos incondicionados y condicionados que giran en torno a la satisfacción de sus necesidades. Los gritos, espasmos, entre otros, provocados por los estados de displacer, se convierten en señales para que los cuidadores atiendan sus necesidades, comenzando a negociarse entre ambos un sistema de comunicación primitivo de naturaleza afectiva. Se establece así, entre el niño y su entorno, un circuito de intercambios mutuos que condicionan y modelan recíprocamente sus reacciones. En un principio, aparece la sonrisa. Sobre el sexto mes el bebé ya es capaz de expresar una amplia gama de emociones: cólera, dolor, pena y alegría (Wallon, 1959).

La emoción y su expresión se constituyen como la función dominante y base del comportamiento del bebé, organizándolo y desplazando el tono muscular a un segundo plano. El niño necesita ahora tanto del alimento como de las relaciones humanas. A través de la expresión de las emociones, al igual que después con el habla, establece contactos con los otros sociales y comienza a formar parte de un mundo de significados compartidos (Wallon, 1941). Los pequeños expresan sus estados emocionales a través de las reacciones motóricas y neurovegetativas (por ejemplo, sudando o ruborizándose), a partir de las cuales un observador puede inferirlos. La continua interpretación por parte de los adultos de estas reacciones musculares, como una externalización de ciertos estados mentales, es lo que permite y facilita que se conviertan en la expresión de

los mismos. De esta forma, se inicia la transición de estados puramente fisiológicos a conductas que vinculan la expresión de emociones, y ello siempre a través de la medición de los "otros" sociales, a partir de la intervención humana.

La tensión y el tono muscular informan sobre el estado afectivo del niño. La estimulación exterior (por ejemplo, con caricias) e interior (por ejemplo, sensaciones en el tracto digestivo) pueden conjuntamente producir cambios en el tono muscular y de esta forma conducir a estados afectivos diferentes. A partir de las interacciones adulto-infante y de los condicionamientos (clásicos y operantes) que se establecen de forma gradual, el papel de los factores internos en la vida emocional comienza a reducir en importancia.

*Estadio sensoriomotor y proyectivo (1-3 años)*

Es un estado centrífugo. El niño comienza a experimentar una necesidad interna de explorar e investigar el ambiente físico circundante; a establecer relaciones entre sensaciones y movimiento, a través de la actividad y el desarrollo madurativo y las exploraciones con las manos empiezan a dar resultados. En un principio, el espacio de exploración es muy limitado (aquello que puede alcanzar con las manos). A partir del segundo año, la actividad se verá ampliada con la locomoción y el lenguaje, produciéndose un cambio total del mundo infantil. Al andar, la posibilidad de desplazarse transforma por completo el espacio, favoreciendo la multiplicación de experiencias de manipulación y exploración. El lenguaje, por su parte, le refuerza su identificación y localización, ya que la posibilidad de usar nombres ayuda al niño a individualizar el objeto en relación con el conjunto perceptivo y así emprende la identificación de la existencia y la naturaleza de las cosas (Wallon, 1956).

Una de las formas de la actividad sensoriomotriz desplegada por el niño es lo que se ha llamado actividad circular. Así, habiendo realizado un movimiento que le ha producido una cierta sensación, tiende a reproducirlo para repetir la sensación. Más tarde, se dedicará a variar el movimiento para modificar la sensación. Es una actividad que intervendría en todos los campos en los que la ejecución de movimientos exige un control exacto para la realización de acciones diferenciadas. En este periodo, el niño adquiere la capacidad de asociar entre sí los diferentes campos sensoriales y motores. Aprende que cada objeto pertenece a distintos campos sensoriales –se le puede oír, ver, tocar, etc.–. A través del movimiento, comienza a comprender la posición relativa de los objetos y a integrar los cambios en el ambiente.

Junto con la locomoción, el lenguaje inaugura un nuevo tipo de actividad: la proyectiva. El niño siente la necesidad de proyectarse en las cosas para percibirse a sí mismo. El pensamiento es proyectado al exterior por los movimientos que lo expresan. Esta actividad es el preludio de la representación, la esencia de la cual reside en la imitación y la simulación, siendo estas las que posibilitan el paso del acto al pensamiento. Junto a la imitación aparecen los juegos de ficción. Los infantes emplean diversos objetos para realizar acciones, por ejemplo, montar a caballo. A la imitación se le añade la simulación, es decir, un acto sin objeto real, pero a imagen de un acto verdadero (Wallon 1941). Esta, por tanto, conlleva el desarrollo de una nueva función: la representación. Los niños inician los juegos de alternancia, es decir, a comprender la existencia de dos opciones o posiciones ante la misma situación. Son capaces de actuar como una persona activa o pasiva, dan y toman, se esconden y buscan o alternan dos voces en un monólogo. Hacia el final del segundo año de vida, estará preparado para elegir entre distintos roles sin mostrar ninguna preferencia real y progresivamente entablará la defensa de su propio punto de vista frente al de los otros, iniciándose así el siguiente estadio.

## Propuestas para el desarrollo de IE en la etapa de 0 a 3 años

Tomando las emociones como la principal vía de comunicación y sobre la base de la descripción del desarrollo infantil temprano de Wallon, los

principios sobre intervenciones de Izard y el modelo IE de Mayer y Salovey, se ideó una guía para elaborar programas específicos para el desarrollo de la IE en niños de 0 a 3 años. En su diseño, se intentó atender a tres cuestiones fundamentales: ¿a quién enseñar?, ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñarlo?

*¿A quién enseñar?*

Si bien el interés último y principal del estudio son los niños de 0 a 3 años, dado su desarrollo madurativo, se consideró necesario aportar cierta formación a quienes realmente los educan en este período, sus cuidadores principales. Con ellos, y a través de ellos, se trabajó en la consecución de los objetivos propuestos que, de acuerdo a los principios Izard, se podrían resumir, de la siguiente manera:

1. Proporcionar una comunicación emocional temprana a los niños para prevenir sistemas emocionales disfuncionales, fortalecer el establecimiento de vínculos y controlar las propias conductas en relación con los otros. Lo cual implica:
   - ✔ Incrementar la sociabilidad, bienestar personal y conductas constructivas a través de la activación y utilización de emociones positivas.
   - ☐✔ Utilizar las emociones negativas en los procesos de aprendizaje y memoria, así como para fomentar la empatía y las conductas prosociales.
   - Diferenciar el estado emocional como consecuencia de un patrón estable de respuesta (respuesta emocional rasgo) o un patrón emocional temporal generado por determinadas situaciones (respuesta emocional estado).
   - ☐✔ Aportar estrategias de regulación emocional adaptadas a patrones de respuesta emocional activados en cada momento y entrenar la flexibilidad de sus usos.
2. Facilitar el desarrollo de conexiones adaptativas entre emoción y cognición para incrementar el conocimiento emocional, la regulación de emociones y las estrategias de afrontamiento adaptativas.
3. Modular la expresión de la emoción como vehículo favorecedor de la regulación de emociones.

*¿Qué enseñar?*

Para conseguir los objetivos educativos, además de las propuestas específicas recogidas en la guía, y dado que, como se ha señalado, deberán ser puestas en práctica por los cuidadores, es necesario que estos reciban formación en tres aspectos.

1) Principios fundamentales del aprendizaje y su implicación con el proceso de socialización de los niños, concretamente:

☐✔ Condicionamiento clásico junto con las dos primeras implicaciones del objetivo 1.

☐✔ Condicionamiento operante junto con las implicaciones de los objetivos 1 y 2.

☐✔ Condicionamiento vicario junto su implicación con los objetivos 1, 2 y 3.

2) Características evolutivas del bebé de 0 a 3 años, definidas en su teoría por Wallon, y su implicación para los objetivos 1, 2 y 3.

3) Competencias emocionales del Modelo de Capacidades de Mayer y Salovey.

*¿Cómo enseñarlo? Principios metodológicos y guía de actuación*

Teniendo en cuenta nuevamente la descripción del desarrollo de Wallon y las indicaciones sobre intervenciones y competencias emocionales planteadas tanto por Izard como por Salovey y Mayer, los principios metodológicos que rigen la propuesta del presente estudio se asientan en tres aspectos fundamentales:

Todas las situaciones de interacción con los bebés deben ser entendidas como contextos y oportunidades de aprendizaje.

Todos los objetivos se trabajarán globalmente, ya que:

☑ El bebé evoluciona de forma global y sus logros en unos aspectos están interconexionados con la consecución de otros y

☑ En estos periodos, pequeñas diferencias cronológicas pueden aportar grandes diferencias en los logros alcanzados por los bebés. Ello hace difícil establecer límites entre las edades sobre las que realizar cambios en las intervenciones.

Las pautas de actuación serán sumativas, sin cambios bruscos entre períodos. Las primeras actuaciones seguirán formando parte de las posteriores, modificándose ligeramente el foco de atención a medida que el desarrollo madurativo del bebé lo permita.

A partir de estos planteamientos y propuestas básicas, se pasa a desarrollar de forma más detallada la guía de trabajo aquí propuesta para el desarrollo de la IE en la primera infancia.

## Guía para desarrollar programa específicos de IE en niños de 0 a 3 años

Con la finalidad de adaptación a las características evolutivas de los bebés, se establecieron objetivos y pautas de actuación, para tres períodos diferenciados: de 0 a 1 año, de 1 a 2 años y de 2 a 3 años.

*Entre 0 y 1 año*

Dado que la orientación de la actividad de los niños en esta etapa se centra fundamentalmente en la construcción del propio sujeto y su propio conocimiento, se planteó como objetivo favorecer un conocimiento preciso del propio yo por parte del bebé, atendiendo fundamentalmente a las respuestas motóricas y neurovegetativas como expresión de estados emocionales, así como al uso de las emociones como instrumento de comunicación.

Durante los primeros tres meses de vida, se tendrán en cuenta el ritmo en la respiración y el tono muscular como indicadores de estados fisiológicos, así como los movimientos de orientación de la boca, manos, cabeza y ojos, en torno a la alimentación, como instrumentos de exploración del bebé. Estos serán utilizados para favorecer el establecimiento de vínculos afectivos con las personas significativas de su entorno (las personas responsables de su alimentación y cuidados) y para la instauración de los primeros condicionamientos.

A partir del tercer mes, el estudio se centró en la expresión emocional como objeto de atención prioritario. Se potenciaron las situaciones de interacción con el bebé y el uso de la emoción como instrumento de comunicación. Igualmente, se utilizó la interacción con el bebé para el establecimiento de condicionamientos adecuados.

*Competencias emocionales que se deben adquirir durante los 3 primeros meses de vida*

1. Identificación de emociones en los estados subjetivos propios.
2. Expresión adecuada de emociones y necesidades relacionadas con esos sentimientos.
3. Identificación del elemento relacionado con cada sentimiento y la causa que lo provoca.

A partir de los tres meses, el bebé debe haber adquirido prácticamente la totalidad de

las capacidades emocionales, especialmente las vinculadas con el propio conocimiento. Aunque el bebé no tenga la suficiente maduración, la estimulación temprana favorecerá su desarrollo psicológico y emocional.

*Actuaciones de los cuidadores*

Estas se dirigirán a:

- Tratar las manifestaciones no voluntarias del bebé como si fueran intencionales.
- Reforzar el uso de la emoción como instrumento de autoconocimiento y de comunicación con su mundo social.

o Durante los primeros tres meses, identificar estados emocionales en los bebés a partir de sonidos emitidos, su movimiento, su tono muscular y su respiración.
o A partir del tercer mes, reconocer los estados emocionales a partir de la expresión de la emoción.

- Verbalizar de forma correcta el estado de placer y/o displacer manifestado por el bebé, bien a través de la respiración y el tono muscular, bien a través de la expresión de la emoción.
- Atender y reforzar aquellos que impliquen demandas de cuidados (necesidad de ser cambiados de postura, alimentados, limpiados) mientras se verbaliza la causa del displacer y el estado afectivo al que podría responder la conducta del bebé.
- Aprovechar las situaciones de placer para condicionar estímulos neutros a tal estado (música, paseo, personas,...), favoreciendo el establecimiento de vínculos afectivos.
- Utilizar estimulación externa (caricias, movimientos de balanceo,...) como instrumento de regulación emocional e inducción a estados fisiológicos de relajación.
- Modular el propio comportamiento a fin de transmitir estados de bienestar al bebé y actuar como modelo de regulación emocional.

En este período, todas las situaciones de interacción con el bebé suponen oportunidades de aprendizaje. Los momentos de baño, de aseo y las horas de dormir, de comer, de paseo, etc. serán los principales contextos donde desarrollar condicionamientos (clásicos y operantes).

*Entre 1 y 2 años*

Dado que la orientación de la actividad de los niños se dirigirá ahora a explorar e investigar el ambiente físico circundante y a establecer relaciones entre sensaciones y movimientos, se planteó como objetivo favorecer las relaciones con los otros. Para su consecución, se considerará fundamentalmente la actividad sensoriomotriz, concretamente la manipulación de objetos, la actividad circular y el comienzo de la imitación.

*Competencias emocionales que se deben adquirir*

Nuevamente se trabajará prácticamente la totalidad de las capacidades de la IE, centrándose especialmente en el conocimiento de los otros.

*Actuaciones de los cuidadores*

Se continuará con las actuaciones descritas para la etapa anterior, adicionando las siguientes:

- Potenciar la manipulación de objetos para la identificación de sensaciones y emociones, así como el etiquetado de las mismas.
- Fortalecer la actividad circular para la identificación de emociones, su correcto etiquetado, el conocimiento de sus causas y consecuencias y su correcta expresión.
- Utilizar la actividad de imitación para identificar las señales no verbales que reflejan el estado emocional de las personas, identificar emociones en otros, discriminar la sinceridad en la expresión de la emoción, entre otros.
- Presentar modelos a través de cuentos, películas, dibujos, etc., para que, a través de las proyecciones que realicen, se puedan reforzar y modular los estados emocionales adaptativos y entrenar la regulación emocional.
- Prestar especial atención al propio comportamiento. Al comenzar la actividad de

imitación se hace especialmente relevante tomar conciencia de que los adultos actuamos como modelos a la hora de expresar y regular nuestras emociones de forma correcta y adaptativa.

- Reforzar respuestas emocionales adaptativas.
- No reforzar respuestas emocionales disfuncionales.

Además de utilizar todas las situaciones de interacción con el bebé como contextos y oportunidades de aprendizaje, el uso de canciones y juegos que se acompañan de movimientos circulares y/o que implican conductas de imitación, como las canciones infantiles populares "cinco lobitos" o el "cucú-tras", suponen unos recursos muy útiles para el desarrollo de las competencias emocionales en esta etapa, además del uso de cuentos, películas, etc., que permiten y facilitan la interacción social.

*Entre los 2 y 3 años*

La orientación de la actividad de los niños continúa dirigida al establecimiento de relaciones con los otros y a explorar el ambiente circundante. La aparición de la locomoción y del lenguaje amplía sus posibilidades de relación con el mundo físico y social, por ello se plantearon como objetivos la exploración del mundo exterior y el establecimiento de relaciones con los otros. Se tuvieron en cuenta las actividades de locomoción, el desarrollo del lenguaje y las actividades proyectivas expresadas en la imitación, la simulación y la representación.

*Competencias emocionales que se deben adquirir*

Se continuará trabajando con la totalidad de las capacidades de la IE, centradas especialmente en el conocimiento del otro.

*Actuaciones de los cuidadores*

Se continuará con las actuaciones descritas anteriormente, incluyendo las siguientes:

- Enfatizar la alfabetización emocional y el etiquetado correcto de las emociones.
- Implicar a los niños en juegos de imitación para la correcta percepción de emociones, su expresión, las relaciones causa-efecto entre las mismas, su regulación, etc.
- Potenciar la simulación y la representación a partir de los juegos de ficción (realización de un acto sin el objeto real) para trabajar la totalidad de las competencias de IE.
- Reforzar la representación a partir de los juegos de alternancia (que implica el conocimiento de dos opciones o posiciones ante la misma situación), para ensayar, automatizar e interiorizar las competencias vinculadas a las relaciones causa-efecto de las mismas, su adecuada expresión, las diversas formas de regulación y la elección de la más adaptativas en función de la situación de contexto.
- Asociar estados placenteros a diversas actividades (etiquetado, relación causa-efecto,...)
- Desarrollar y fomentar la empatía (reconocer y comprender los estados emocionales de las personas que lo rodean).

Como se puede comprobar, a medida que los infantes avanzan en su desarrollo evolutivo, se amplía el abanico de recursos educativos que se pueden utilizar para potenciar el desarrollo de la IE. Con estas edades, y a partir de ellas, además de las situaciones cotidianas que puedan sucederse y los recursos propuestos para etapas anteriores, se encuentra una multitud de juegos populares que, a través de la imitación, la simulación y las representaciones, permitirá desarrollar todas las capacidades emocionales contempladas en el modelo de Mayer y Salovey.

Para finalizar, es indispensable reiterar y subrayar la importancia de ocuparse del desarrollo de las competencias emocionales desde el mismo momento del nacimiento. Ello repercutirá enormemente en el progreso posterior de los niños, les permitirá experimentar mayor autoconfianza, aceptación de sí mismo, control de sus propias vidas, bienestar psicológico y emocional, mejor rendimiento académico y conductas saludables (Mayer, Roberts,

& Barsade, 2008; Reyes, Brackett, Rivers, Elbertson, & Salovey, 2012; Rivers & Brackett, 2011; Rivers et al., 2012).

## Referencias


Brackett, M., Bertoli, M., Elbertson, N., Bausseron, E., Castillo, R., & Salovey, P. (2013). Emotional intelligence: Reconceptualizing the cognition-emotion link. En M. Robinson, E. Watkins & E. Harmon-Jones (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 365-379). Nueva York: Guilford Press.

Brackett, M., Rivers, S., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, *5*(1), 88-103. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x

Guil, R., & Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J. M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 187-213). Madrid: Pirámide.

Izard, C. (2002). Translating emotion theory and research into preventative interventions. *Psychological Bulletin*, *128*, 796-824. https://doi.org/10.1037//0033-2909.128.5.796

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Book.

Mayer, J., & Salovey, P. (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional? En J. M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 23-43). Madrid: Pirámide.

Mayer, J., Roberts, R., & Barsade, S. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, *59*, 507-536. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646

Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D., & Cherkasskiy, L. (2011). Emotional intelligence. En R. Sternberg & S. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 528-549). Nueva York: Cambridge University Press.

Mestre, J. M., & Guil, R. (2012). *La regulación de las emociones: una vía a la adaptación personal y social*. Madrid: Pirámide.

Mestre, J. M., Guil, R., & Gil-Olarte, P. (2008). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(16). Recuperado de http://reme.uji.es/articulos/avillj302906105/texto.html

Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, *18*(Supl. 1), 112-117. Recuperado de http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3285

Mestre, J. M., Gutiérrez-Trigo, J. M., Guerrero, C., & Guil, R. (2017). *Gestión de emociones en el día a día*. Madrid: Pirámide.

Reyes, M., Brackett, M., Rivers, S., Elbertson, N., & Salovey, P. (2012). The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student outcomes for The RULER Approach to social and emotional learning. *School Psychology Review*, *41*, 82-99. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/265351427_The_Interaction_Effects_of_Program_Training_Dosage_and_Implementation

Rivers, S., & Brackett, M. (2011). *Transforming education through scientifically rigorous intervention approaches: A call for innovations in the science of emotional intelligence*. Trabajo presentado a la National Science Foundation como parte de SBE 2020 Planning Activity. Recuperado de http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/09/pub327_Rivers_Susan_215.pdf

Rivers, S., Brackett, M., Reyes, M., Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric

properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *30*(4), 344-366. https://doi.org/10.1177/0734282912449443

Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin.

Wallon, H. (1963). L´évolution dialectique de la personnalité [Artículo tomado de *Dialectica*, *5*, 43-49 (1951)]. *Enfance*, *16*(1-2), 43-49. https://doi.org/10.3406/enfan.1963.2308

Wallon, H. (1956). Importance du mouvement dans le développement psychologique de l ´enfant. *Enfance*, *9*(2), 1-4. https://doi.org/10.3406/enfan.1956.1508

Wallon, H. (1959). Les étapes de la sociabilité chez l'enfant. *Enfance*, *12*(3-4), 309-323. https://doi.org/10.3406/enfan.1959.1446

## Notas

* Artículo de investigación.