

INTELIGENCIA EMOCIONAL: LA COMPRENSIÓN EMOCIONAL Y LAS RELACIONES ENTRE PARES EN EL JARDÍN DE INFANCIA

Natalie de Nóbrega dos Santos
Glória Franco

Universidade da Madeira

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.659>

Fecha de Recepción: 24 Febrero 2014

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRACT:

The main models of emotional intelligence (IE) were design primarily for adults, not for children. For this reason, many aspects of the EI rarely studied in preschoolers. Thus, this study aims to analyze the emotional understanding (CE), a complex construct, considered a key component of IE in young children and that includes various skills, including the differentiating one's emotions and understand the emotions of others based in facial expressions and characteristics of situations of emotional context. Our goal is to analyze the relationship between emotional understanding and peer relations. The sample consisted of 210 children between 3 and 6 years of age, which were administered the Test of Emotion Comprehension (TEC, Pons et al., 2004, translated to Portuguese by Roazzi et al. 2008) and a sociometric test. The results confirm that, increasing the age increases the level of CE and emotional understanding may influence peer relationships.

Keywords: emotional intelligence, emotional understanding, peer relationship, sociometric analysis.

RESUMEN:

Los principales modelos de inteligencia emocional (IE) fueron diseñados, principalmente, para el pensamiento adulto, no para niños. Por esta razón, muchos aspectos de la IE raramente han sido estudiando en niños en edad preescolar. Así, este estudio tiene como objetivo analizar la comprensión emocional, un constructo complejo, considerado componente clave de la IE en niños pequeños y que engloba varias habilidades, entre ellas, la de diferenciar las emociones propias y la de comprender las emociones de los otros basándose en las expresiones faciales y en las características de las situaciones de contexto emocional. Nuestro objetivo es analizar la relación entre la comprensión emocional y las relaciones entre pares. La muestra estuvo constituida por 210 niños y niñas entre los 3 y 6 años de edad, a los cuales se les administro el Test of Emotion Comprehension (TEC, de Pons et al., 2004, traducida para el portugués por Roazzi et al., 2008) y una prueba sociométrica.

INTELIGENCIA EMOCIONAL: LA COMPRENSIÓN EMOCIONAL Y LAS RELACIONES ENTRE PARES EN EL JARDÍN DE INFANCIA

Los resultados confirman que, con el aumento de la edad aumenta el nivel de CE y que la comprensión emocional puede influenciar las relaciones con los pares.

Palabras clave: inteligencia emocional, comprensión emocional, relación entre pares, análisis sociométrico.

ANTECEDENTES

Las investigaciones realizadas con niños(as) destacan dos componentes de la inteligencia emocional (IE) que están asociados a la salud mental y al comportamiento social y escolar adecuado (Kidwell et al., 2010): la comprensión emocional y la regulación emocional. Ambos componentes han sido relacionados con la calidad de las relaciones entre iguales y con la internalización y externalización de síntomas (Izard et al., 2001; Southam-Gerow & Kendall, 2002). De estos componentes, en los niños preescolares se destaca la comprensión emocional (CE).

En términos de definición, la CE es un constructo complejo. No significa simplemente reconocer expresiones faciales de emociones, sino también comprender su naturaleza, causas, consecuencias y la posibilidad de controlar y regularlas (Pons, Harris, & de Rosnay, 2004). Al reunir un cuerpo substancial de investigaciones, Pons et al. (2004) clasificaron, por lo menos, nueve componentes de la CE en los niños: (1) el reconocimiento emocional, basándose en las expresiones faciales; (2) comprensión de las causas externas de las emociones; (3) comprensión del deseo despertado por la emoción; (4) comprensión de las emociones en función de las creencias; (5) comprensión de la influencia del recuerdo en la evaluación de los estados emocionales; (6) comprensión de la posibilidad de controlar las experiencias emocionales; (7) comprensión de la posibilidad de esconder un estado emocional; (8) comprensión de la existencia de respuestas emocionales múltiples o hasta contradictorias (ambivalentes) para una situación; y (9) comprensión de expresiones morales.

Estos 9 componentes, en función del nivel de desarrollo, pueden ser agrupados en tres fases: una fase externa (3-6 años) en la que el niño desarrolla la capacidad de identificar expresiones faciales que indican emoción, causadas por factores externos y la capacidad de comprender que una memoria pasada pueda causar una emoción; una fase mental (5-9 años) donde se desenvuelve la capacidad de comprender que las emociones son el resultado de las creencias y deseos individuales, implicando la diferenciación de estados reales y aparentes, lo que se fundamenta en la comprensión de las representaciones mentales; y una fase reflexiva (8-12 años) que incluye la posibilidad de identificar que una persona puede sentir más de una emoción, la comprensión de emociones morales (como la culpa y el orgullo) y la regulación mental de las emociones (Minervino, Dias, Silveira, & Roazzi, 2010).

La CE es un predictor importante del desarrollo de competencias sociales (Belacchi & Farina, 2010). Halberstadt et al. (2001) mostraron que los niños que tienen altas habilidades para entender señales emocionales desarrollan habilidades sociales superiores y relaciones interpersonales positivas. De esta manera, la CE contribuye para la tarea crucial de la competencia social entre los 2 y los 5 años: la iniciación exitosa de las relaciones entre pares (Denham et al., 2003).

Precisamente, comprender lo que da origen a determinadas emociones es un componente crítico de la IE, además de ser importante para el proceso de socialización. En el caso de los niños, este componente los ayuda a controlar la forma como demuestran sus sentimientos y a ser sensibles a los sentimientos de los otros (Papalia, Olds, & Feldman, 2007).

La creciente complejidad de las exigencias sociales en nuestra sociedad, tanto a nivel personal como profesional hacen con que haya un aumento de interés para el estudio de esta competencia. El objetivo de este estudio es, precisamente, el de estudiar y medir la CE en los niños con edades preescolares y su relación con las relaciones entre pares.

OBJETIVOS

Este estudio pretende estudiar y medir la CE en niños preescolares. Específicamente, el estudio analiza las relaciones entre la CE con la edad, el género y la relación con los pares.

PARTICIPANTES

En este estudio participaron 105 niñas (49.5%) y 107 (50.5) niños, entre los 36 y 77 meses de edad, alumnos de jardines de infancia públicas y privadas de la Região Autónoma da Madeira (RAM).

MÉTODO

Siendo nuestro objetivo estudiar y medir la comprensión emocional en niños de edad preescolar, fue desarrollado un estudio cuantitativo, transversal y correlacional. ¿Existe una relación entre la edad del niño (a) y la comprensión emocional? ¿Existe una relación entre la CE y los niveles de aceptación, popularidad, rechazo y liderazgo? ¿Estas influencias son iguales para niños y para niñas? Estas son las preguntas que orientan esta investigación.

Los instrumentos de recolección de datos fueron escogidos por su validez para la evaluación de las variables en causa. Estos instrumentos fueron:

1. La versión portuguesa traducida por Roazzi et al. (2008) del Test of Emotion Comprehension (TEC) de Pons et al. (2004). El TEC está dividido en bloques de historias en orden preestablecida, que evalúan las 9 componentes de la CE ya mencionadas anteriormente. Para el análisis, es tribuido un punto para cada componente respondido correctamente. Cada niño puede observar un mínimo 0 y un máximo de 9 puntos. Las propiedades psicométricas del TEC han sido estudiadas en diferentes investigaciones (Albanese et al., 2007; Molina et al. 2007, Pons et al., 2004). En este estudio, fue utilizado el coeficiente de Kuder-Richardson como medida de confiabilidad, siendo encontrados niveles mínimamente aceptables ($KR-20 = .66$, $n = 140$).

2. Para evaluar las relaciones entre pares, serán utilizadas dos medidas sociométricas, siguiendo los procedimientos utilizados por Peceguina, Santos, y Daniel (2008), fundamentados en los trabajos de Coie et al. (1982): la nominación y la aceptación. La nominación consiste en la designación de nominaciones positivas y negativas. Específicamente, se pide a cada niño que escoja los tres niños o niñas con los cuales les gusta jugar y los tres niños o niñas con los que les gusta menos jugar. Estas nominaciones, una vez contadas, son convertidas en resultados estandarizados (z scores) y transformados en notas T, que representan las medidas de popularidad (nominaciones positivas) y rechazo (nominaciones negativas). A una muestra de 45 niños les fue colocada también la pregunta "¿A quien escogerías como líder o jefe?". El número de nominaciones obtenidas por cada niño(a) fueron transformadas en notas T, que representan la medida de liderazgo.

Para la tarea de aceptación, se solicitó a cada niño(a) la clasificación de los colegas en una escala de tipo Likert, que variaba entre 1 (no me gusta mucho jugar con él o ella) y 3 (me gusta mucho jugar con él o ella). El total de aceptación fue calculado al dividir el resultado total recibido por cada niño y el número de colegas que completaron la tarea, siendo estos valores convertidos en notas T, que representan la medida de aceptación.

En este estudio se evidenció la existencia de correlaciones positivas estadísticamente significativas, con un tamaño de efecto medio, entre la popularidad y la aceptación ($r_s(135) = .45$, $p < .001$) y el liderazgo ($r_s(43) = .68$, $p < .001$); y correlaciones negativas entre el rechazo y la escala de aceptación ($r_s(135) = -.25$, $p < .001$) y el liderazgo ($r_s(43) = -.31$, $p < .001$), permitiendo verificar la coherencia entre las dos medidas sociométricas.

La recolección de datos se dio durante los años 2012 y 2013 en los jardines de infancia frecuentados por cada uno de los niños. La aplicación del TEC y de las pruebas sociométricas fue rea-

INTELIGENCIA EMOCIONAL: LA COMPRENSIÓN EMOCIONAL Y LAS RELACIONES ENTRE PARES EN EL JARDÍN DE INFANCIA

lizada individualmente, demorando cerca de 30 minutos la aplicación de todas las pruebas. Después de recogidos todos los datos, estos fueron inseridos en el software SPSS, versión 19.0 para Windows. Los resultados de las escalas de CE y de aceptación presentan una distribución normal, mientras las escalas de popularidad y rechazo presentan comportamiento no normal, por lo que serán utilizados testes tanto paramétricos como no paramétricos.

RESULTADOS

Relación entre edad, relaciones entre pares y comprensión emocional

Fueron encontradas diferencias significativas de CE en función de la edad, $F(2.207) = 8.59$, $p < .001$. Los testes *post-hoc* HSD de Tukey revelaron que alumnos menores de 5 muestran menores niveles de CE que los niños de 5 ($p = .030$) y 6 años ($p < .001$), mientras que los niños con 5 años obtienen medias significativamente más bajas que los de 6 años ($p = .025$) (cf. Tabla 1). Así, la puntuación general también aumenta regularmente con la edad, como ha sido observado en numerosas investigaciones realizadas con el TEC (Albanese et al., 2007; Farina, Albanese, & Pons, 2007; Pons et al., 2004; Roazzi et al., 2008; Tenenbaum et al., 2004).

Tabla 1
Resultados de la ANOVA, de las diferencias al nivel del TEC en función de la edad

	Edad			F (2.207)
	<5 (n = 60)	5 (n = 126)	5> (n = 24)	8.59**
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	
TEC	3.17 (1.22)	3.71 (1.34)	4.50 (1.71)	

** $p < .01$.

Fueron encontradas asociaciones estadísticamente significativas también en relación a la edad en los componentes III (comprensión del deseo despertado) ($X^2(2) = 9.69$, $p = .008$), VI (comprensión de la regulación emocional) ($X^2(2) = 7.77$, $p = .020$), VII (comprensión de la posibilidad de esconder emociones) ($X^2(2) = 6.76$, $p = .034$), y VIII (comprensión de las emociones mixtas) ($X^2(2) = 6.23$, $p = .044$), donde los niños demuestran una clara mejoría con la edad, siendo estos los componentes más desarrollados entre los 4 y 6 años de edad.

Relación entre género, relaciones entre pares y comprensión emocional

En un primer análisis, cada uno de los nueve componentes fue analizado en función del género del niño. No fueron encontradas diferencias significativas entre niños y niñas en lo que se refiere a la CE global o en los componentes que la conforman, a pesar que algunos estudios han encontrado diferencias de género (Denham et al., 2002; Ontai & Thompson, 2002), manifestándose las niñas como más competentes en diversas dimensiones del conocimiento emocional. En todo caso, algunas investigaciones, como la de Albanese et al. (2007) y Farina et al. (2007), realizadas con el TEC, tampoco encontraron diferencias significativas entre género. Como indica Gustafson (2009), los efectos de género en la CE de los niños de edad preescolar parecen ser mínimos.

Tabla 2.
Resultados de las diferencias encontradas entre géneros al nivel de la CE, popularidad, rechazo, aceptación y liderazgo

	Género		Z de Mann-Whitney
	Femenino Média (DP)	Masculino Média (DP)	
TEC^c	3.70 (1.42)	3.61 (1.39)	-0.45
Popularidad^a	49.77 (9.88)	50.57 (9.54)	0.84
Rechazo^a	46.10 (7.28)	53.95 (10.58)	5.11***
Liderazgo^b	52.88 (12.57)	47.48 (5.94)	-1.27
Aceptación^a	51.03 (9.55)	49.16 (10.38)	-1.10

Nota. a. $n_{\text{femenino}} = 99$; $n_{\text{masculino}} = 83$; b. $n_{\text{femenino}} = 21$; $n_{\text{masculino}} = 24$; c. $n_{\text{femenino}} = 105$; $n_{\text{masculino}} = 107$
** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

En las escalas sociométricas no se observaron diferencias entre niños y niñas en las escalas de popularidad, liderazgo y aceptación (cf. tabla 2). Sin embargo, encontramos que existen diferencias significativas entre niños y niñas en la escala de rechazo ($Z = 5.11$, $p < .001$). Los niños obtienen mayores niveles de rechazo ($M = 53.73$) que las niñas ($M = 46.10$). Debido a estas diferencias, parece adecuado observar la relación de la comprensión emocional en la relación entre pares agrupados por géneros.

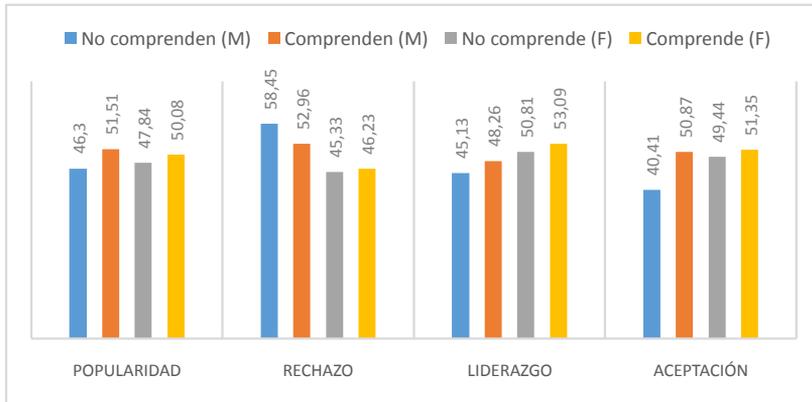
Relación entre la comprensión emocional y la aceptación entre pares

No fueron encontradas correlaciones significativas entre la CE y las escalas sociométricas en ninguno de los géneros. Sin embargo, en el género masculino, encontramos correlaciones marginalmente significativas entre la comprensión emocional y las notas de popularidad ($r_s(81) = .21$, $p = .052$), con los niveles de rechazo ($r_s(81) = -.20$, $p = .068$), y con las notas de aceptación ($r_s(59) = .23$, $p = .071$). Con un 90% de certeza, podemos decir que, en esta muestra, cuanto mayor la CE de los niños, mayor la aceptación, la popularidad y menor el rechazo. Ya Mostow, Izard, Fine, y Tentacosta (2002) sugerían que las habilidades adaptativas sociales constituyen un mecanismo a través del cual los niños expresan sus conocimientos emocionales para alcanzar la aceptación de los pares. Niños que comprenden las emociones son más sensibles, y son evaluados como socialmente más competentes por profesores y como más simpáticos por sus pares (Denham et al., 2003).

Observando la influencia de cada componente emocional específico, encontramos que en los niños, la comprensión de las causas de las emociones (componente II) tiene una influencia significativa en los niveles de rechazo ($Z = -1.98$, $p = .048$) y en las notas de aceptación ($Z = 2.73$, $p = .006$). Los niños que comprenden las causas de las emociones tienen niveles de aceptación más altos y niveles de rechazo más bajos. Esta influencia no se observa en las niñas.

**INTELIGENCIA EMOCIONAL:
LA COMPRENSIÓN EMOCIONAL Y LAS RELACIONES ENTRE PARES EN EL JARDÍN DE INFANCIA**

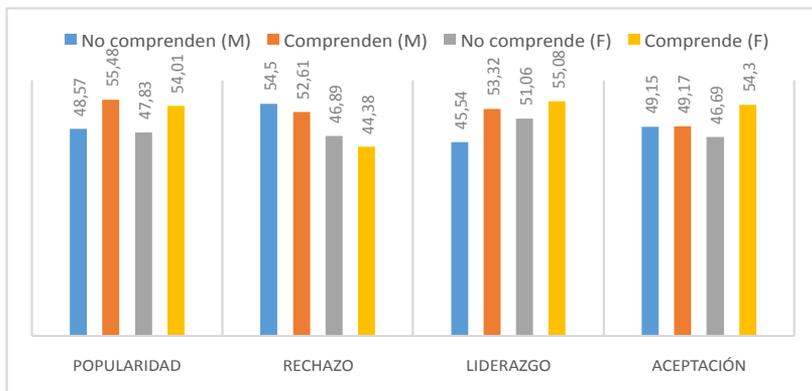
Figura 1. Diferencias entre niños y niñas que comprenden las causas externas de las emociones al nivel de popularidad, rechazo, liderazgo y aceptación.



Justamente, investigaciones anteriores han encontrado que los niños (de ambos géneros) con mayor conocimiento de las causas de las emociones eran clasificadas como más simpáticas por los compañeros (Lamb, 2009). Igualmente, Schultz et al. (2001) verificaron que menores niveles de conocimiento de las situaciones emocionales, a los cuatro años, predijeron la presencia de problemas sociales a los 6 años. Trentacosta y Fine (2010), mediante un metanálisis que incorporó 63 estudios, encontraron una correlación significativa moderada entre la comprensión de las causas de las emociones y la habilidad social.

La comprensión del control emocional (componente VI) tienen efectos significativos tanto en niños como niñas. En las niñas, la comprensión de cómo controlar sus emociones influye en sus niveles de popularidad ($Z = 3.06, p = .002$). También observamos estadísticas marginalmente significativas con la escala de aceptación ($Z = 1.81, p = .071$). Las niñas que comprenden este componente presentan niveles más altos de popularidad.

Figura 2. Diferencias entre niños y niñas que comprenden como controlar las emociones al nivel de popularidad, rechazo, liderazgo y aceptación.



También los niños que comprenden como controlar sus emociones presentan niveles significativamente más altos de popularidad ($Z = 3.44, p = .001$) y de liderazgo ($Z = 2.69, p = .006$). Son varios los estudios que relacionan las competencias sociales y la relación entre pares con la capacidad de regular emociones. Santos (2012) encontró que los niños evaluados con el TEC que respondían con mayor frecuencia que no había nada que ellos pudieran hacer para controlar sus emociones eran rechazados por los compañeros. Por otro lado, los niños con mayores niveles de regulación emocional muestran comportamientos sociales más apropiados en el jardín de infancia (Denham et al., 2003, Linsey & Colwell, 2003, Onchwari & Keengwe, 2011).

Ciertamente, si los niños(as) son populares o impopulares, si ellos tienen amigos o no, si ellos tienen influencia constructiva o destructiva sobre el funcionamiento del grupo..., estos y otros aspectos de interacción social parecen estar influenciados por la forma como los niños comprenden como regular sus emociones. Segundo Schaeffer (2004), niños con altos niveles de emotividad y por poco control sobre su expresión emocional tienden a tener una influencia perturbadora: son más propensos a provocar conflicto y están en mayor riesgo de ser rechazados por el grupo de pares que los niños que desarrollan la capacidad de regular sus reacciones emocionales.

Siendo que no se observan diferencias significativas entre niños y niñas en la CE y en las escalas de popularidad, liderazgo y aceptación, surge la cuestión de por qué la comprensión de la regulación de las emociones (componente VI) parece influenciar la popularidad tanto de las niñas y los niños, mientras que la comprensión de las causas de las emociones (componente II) aumenta la aceptación y reduce el rechazo de los niños varones. Ya Machado et al. (2008) había encontrado correlaciones negativas fuertes entre el conocimiento emocional y la proporción de nominaciones negativas (rechazo), indicando que un mayor conocimiento de las emociones puede disminuir el rechazo, pero estos autores no habían hecho la distinción entre niños y niñas. Lo cierto es que las teorías de desarrollo del género raramente han estudiado el papel de la CE en las relaciones entre pares (Underwood, 2004). Incluso después de tres décadas de estudios de las relaciones entre pares en niños y niñas, contemporáneos de gran escala opinan que el papel del género no está claro y que futuras investigaciones son necesarias.

Sin embargo, sabemos que diferencias normativas de género en la interacción entre iguales comienzan a ocurrir durante los años preescolares. El tipo de juego típico entre los grupos de niños y niñas muestra características distintivas. Por ejemplo, los niños escogen interactuar con sus pares con mayor frecuencia en grupos mayores que enfatizan la competitividad, los temas de héroes y rescates, y los juegos más agresivos, mientras las niñas juegan usualmente en grupos más pequeños y destacan las conversaciones, la cooperación y temas de relacionamiento (Parker et al., 2006; Rose & Smith, 2011). Investigaciones han encontrado consistentemente mayores niveles de agresión física en los niños que en las niñas (Rose & Smith, 2011) lo que podrá explicar la mayor proporción de rechazo entre los niños.

En lo que se refiere a lenguaje, los niños hablan unos con los otros de forma más directa y con mayor fuerza que las niñas, son más propensos a concentrarse en sí mismos e ignorar las preocupaciones de los otros, y son más propensos a afirmar sus posiciones en situaciones de conflicto (Underwood, 2004). Los niños se envuelven en un discurso más osado que las niñas, regañando, desafiando, animándose a correr riesgos (Underwood, 2004), mostrando una total inconciencia en lo que se refiere a los estados emocionales, tanto propios como de los otros (Sánchez et al., 2008).

Siendo los comportamientos de juego diferentes entre los niños y las niñas, es posible que, para mantener una relación positiva con sus pares, diferentes patrones de competencia emocional sean necesarios. Linsey y Colwell (2003), por ejemplo, encontraron que altos niveles de juego simbólico (el tipo de juego más frecuente en las niñas) está asociado con altos niveles de CE, tanto en los niños como en las niñas, pero altos niveles de regulación emocional y competencia en las relacio-

INTELIGENCIA EMOCIONAL: LA COMPRENSIÓN EMOCIONAL Y LAS RELACIONES ENTRE PARES EN EL JARDÍN DE INFANCIA

nes con los pares solo fueron asociadas a las niñas. Linsey y Colwell también encontraron que el juego físico (más frecuente en los niños), estaba relacionado con la competencia en la relación con los pares solo en los niños. Es posible que los niños que tienen una mejor comprensión de lo que pueda causar emociones sean más cuidadosos en su discurso y comportamiento, y por eso sean más aceptados por los colegas.

CONCLUSIÓN

Los resultados de este estudio empírico confirman que, con el aumento de la edad (y de las capacidades cognitivas) aumenta, también, el nivel de CE, indicando que se trata de un constructo que se desarrolla continuamente. Estos resultados también indican que en estas edades puede ser especialmente importante la ejecución de programas que faciliten este desarrollo natural de competencias emocional.

Los resultados también sugieren que la CE puede influenciar las relaciones con los pares. De forma más activa, dos componentes de CE parecen influir la forma como los niños se relacionan con sus pares: la comprensión de las causas de las emociones parece disminuir el rechazo y aumentar el nivel de aceptación, mientras que la comprensión de la regulación emocional parece estar relacionado con la popularidad y su capacidad de liderazgo. En las niñas, solo este último componente parece influir su popularidad. Estos resultados sugieren que la CE puede influir en la relación entre los juegos de los niños y niñas y la calidad de las relaciones entre pares. Sin embargo, debido a la naturaleza transversal del estudio, no podemos sacar conclusiones sobre relaciones causales entre las relaciones entre pares y la CE de los niños. Para responder a estas preguntas, estudios longitudinales son necesarios, así como estudios que examinen las interacciones de los niños y niñas con sus pares en contextos múltiples, en relación a las habilidades de CE. El indagar sobre este tipo de relaciones tendrá importantes consecuencias no solo para la descripción y explicación del desarrollo emocional y social del individuo, sino también para la intervención psicoeducativa en su equilibrio emocional, con la consecuente incidencia indirecta en los más diversos ámbitos de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albanese, O., Molina, P., Gavazzi, I.G., De Stasio, S., Farina, E., Fiorilli, C., Antoniotti, C., Arati, L., & Di Chiacchio, C. (2007). The assessment of emotion understanding: the Italian standardization of the Test of Emotion Comprehension (TEC). In V.L. Zammuner & C.Galli (Eds.), *Giornata di studio sulle emozioni* (pp. 44-47). Padova, CLEUP.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2010). Prosocial/Hostile Roles and Emotion Comprehension in Preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36, 371-389. DOI: 10.1002/ab.20361
- Denham, S., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H. & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 901-916.
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child development*, 74 (1), 238-256. DOI: 0009-3920/2003/7401-0017
- Farina, E., & Albanese, O. (2007). Children's emotion understanding: individual differences and pragmatic competences. In V.L. Zammuner & C.Galli (Eds.), *Giornata di studio sulle emozioni*. (pp. 105-108). Padova, CLEUP.
- Gustafson, E. (2009). *The emotion comprehension test: selected psychometric properties of a new measure of emotion understanding for preschoolers* (Dissertação de Mestrado). Retrieved from de Digital Repository at the University of Maryland <http://hdl.handle.net/1903/10033>
- Halberstadt, A.G., Denham, S.A., Dunsmore, J.C. (2001). Affective Social Competence. *Social*

- Development*, 10 (1), 79-119. Doi: 10.1111/1467-9507.00150
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12 (1), 18-23.
- Kidwell, S.L., Young, M.E., Hinkle, L.D., Ratliff, D.A., Marcum, M.E., & Martin, C.N. (2010). Emotional competence and behavior problems: Differences across Preschool Assessment of Attachment Classifications. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 15 (3), 391-406. DOI: 10.1177/1359104510367589
- Lamb, B. (2009). *My Friends always know when I'm sad: how children's emotion understanding is associated with socio-emotional development* (Master Thesis). Victoria University.
- Linsey, E.W. & Colwell, M.J. (2003). Preschoolers' emotional competence: links to pretend and physical play. *Child Study Journal*. Retrieved from <http://www.highbeam.com/doc/1G1-110262692.html>
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I, Santos, A.J., Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 26 (3), 463-478.
- Minervino, C.A., Dias, M.G., da Silveira, N.J., & Roazzi, A. (2010). Emoções nas ruas: uso do "Test of Emotions Comprehension" em crianças em situação de trabalho na rua. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 23 (2), 354-361.
- Molina, P., Bulgarelli, D., Arati, L., Gianotti, F., Cattich, F., Calizia, L., Blijd-Hoogweiss E. (2007). Developmental trend of children's responses to TEC and to ToM-Storybooks: a study on concurrent validity. In V.L. Zammuner & C.Galli (Eds.), *Giornata di studio sulle emozioni* (pp. 171-174). Padova, CLEUP.
- Mostow, A., Izard, C., Fine, S., & Trentacosta, C. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Dev.* 73 (6), 1775-1787. doi: 10.1111/1467-8624.00505
- Onchwari, G. & Keengwe, J. (2011). *Examining the relationship of children's behavior to emotion regulation ability*. Early Childhood Educ. J., 39, 279-284. Doi: 10.1007/s10643-011-0466-9
- Ontai, L. & Thompson, R. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development*, 11, 433-450.
- Papalia, D.E., Olds, S.W., & Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Parker, J.G, Rubin, K.H., Erath, S.A., Wojslawowicz, J.C. & A.A. Buskirk (2006). In D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (V. 1, pp. 419-496). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Peceguina, I, Santos, A.J. & Daniel, J.R. (2008). A concordância entre medidas sociométricas e a estabilidade dos estatutos sociais em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica* 26 (3), 479-490.
- 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.
- Roazzi, A., Dias, M.B., Minervino, C.M., Roazzi, M. & Pons, F. (2008). Compreensão das emoções em crianças: estudo transcultural sobre a validação do teste de compreensão da emoção TEC (teste f emotion comprehension). In A.P. Noronha, C. Machado, L.S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Coor.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios.
- Rose, A., & Smith, R. (2011). Sex differences in peer relationships. In K. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (eds.), *The handbook of peer interactions, relationships, and groups*. (pp. 379-391).

INTELIGENCIA EMOCIONAL:

LA COMPRENSIÓN EMOCIONAL Y LAS RELACIONES ENTRE PARES EN EL JARDÍN DE INFANCIA

New York: The Guilford press.

- Sánchez, M.T., Fernández-Berrocal, P., Rodríguez, J.M., & Postigo, J.M. (2008). Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 455-474.
- Santos, N. N. (2012). *Inteligência Emocional: A compreensão das emoções em crianças do pré-escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira, Funchal.
- Schaeffer, H.R. (2004). *Introducing Child Psychology*. Singapore: Blackwell Publishing.
- Schultz, D., Izard, C.E., Ackerman, B.P., & Youngstrom, E.A. (2001). Emotion Knowledge in Economically Disadvantaged Children: Self-regulatory Antecedents and Relations to Social Difficulties and Withdrawal. *Development and Psychopathology*, 13 (1), 53-67.
- Southam-Gerow, M.A., & Kendall, P.C. (2002). Emotion Regulation and understanding implication for child psychopathology and therapy. *Clinical psychology review*, 22, 189-222.
- Tenenbaum, H., Visscher, P., Pons, F., & Harris, P. (2004). Emotional Understanding in Quechua Children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (5), 471-478. doi: 10.1080/01650250444000225
- Trentacosta, C.J., & Fine, S.E. (2010). Emotion Knowledge, Social Competence, and Behavior Problems in Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review. *Soc Dev*, 19 (1), 1-29. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x.
- Underwood, M.K. (2004). Gender and peer relations: are the two gender cultures really all that different? In J.B. Kupersmidt & K.A. Dodge (pp. 21-36), *Children's peer relations: From development to intervention. Decade of behavior* (pp. 21-36). Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/10653-002