

El diálogo emocional como herramienta para reducir los efectos de la desigualdad social.

Emotional dialogue as a tool to reduce the effects of social inequality.

Fecha de recepción: 28-05-2021

Fecha de aceptación: 12-01-2022

Este trabajo ha recibido apoyo a través de los proyectos de investigación EDU2013-45181-R y RTI2018-098631-B-I00 dirigidos por Marta Giménez-Dasí.

Marta Giménez-Dasí

Sección Departamental de Investigación y Psicología en Educación
Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid

Laura Quintanilla

Facultad de Psicología.
Universidad Nacional de Educación a Distancia

resumen/abstract:

Este estudio tiene como objetivo comparar el conocimiento socioemocional en dos grupos de niños que pertenecen a entornos socioculturales muy diferentes y evaluar el impacto de una intervención dialógica en la mejora de estas competencias. Se seleccionó una muestra de 103 niños de 4 y 5 años de edad (61 caucásicos y 42 de etnia gitana) que se dividieron en grupo control (N = 49) y experimental (N = 54). Los niños fueron evaluados en conocimiento emocional, conocimiento de estrategias de interacción social y lenguaje antes y después de la intervención. Los profesores de los centros escolares realizaron una intervención dentro del aula basada en el diálogo. Los resultados muestran importantes diferencias previas entre ambos grupos y mejoras significativas tras la intervención en aspectos diferenciados. Los niños de etnia gitana mejoraron en conocimiento emocional y los niños caucásicos mejoraron el conocimiento de estrategias de interacción social. El diálogo sobre cuestiones emocionales se perfila como una herramienta útil que desde el entorno escolar puede ayudar a pensar las desigualdades que los entornos desfavorecidos provocan en el desarrollo emocional de los niños.

Social-emotional knowledge is a basic tool that human beings use to adjust psychologically. Parents' narrative styles and socio-cultural background are key factors in this developmental process. This study aims to compare social-emotional knowledge in two groups of children from very different socio-cultural environments and to determine to what extent a dialogue-based intervention might improve these skills. 103 preschoolers between the ages of 4 and 5 (42 Roma and 61 non-Roma) were divided into control (N = 49) and experimental group (N = 54). Children were assessed for emotional knowledge, social interaction strategies and language skills before and after the intervention. Teachers implemented a dialogue-based intervention in the classroom. We found major differences prior to the intervention between both groups and significant improvements afterwards in various aspects. Roma children improved their emotional knowledge and non-Roma children improved their knowledge on social interaction strategies. Talking about emotions appears to be a useful tool, which can help compensate for the inequalities caused by underprivileged backgrounds on children's emotional development.

palabras clave/keywords:

Desarrollo socioemocional, intervención dialógica, entorno sociocultural, niños gitanos.

Social-emotional development, dialogue-based intervention, socio-cultural backgrounds, Roma children.

Las emociones son parte fundamental de la vida de los humanos. Nos indican nuestros estados internos y nos permiten entender cómo se sienten los demás. Por eso, son un elemento clave en el bienestar individual y en la interacción social (Sánchez Puerta et al., 2016; Smithers et al., 2018; Taylor et al., 2017). Desde un punto de vista evolutivo, diferentes elementos parecen influir en el manejo emocional desde edades tempranas. La identificación de las expresiones faciales asociadas a las emociones básicas, la comprensión de las causas de las emociones, la comprensión de la influencia de los estados mentales o la capacidad para regular las emociones negativas son distintos componentes que se van adquiriendo con la edad y ayudan a los niños a manejarse adecuadamente en el complejo mundo emocional (Denham, 1998; Pons et al., 2003). La competencia emocional depende, pues, de un buen conocimiento emocional y unas adecuadas estrategias de regulación (Denham et al., 2003; Di Maggio et al., 2016). Pero, ¿cómo se aprende a ser emocionalmente competente?

En los últimos años, la investigación ha señalado diferentes factores como posibles causas de la competencia emocional. Estos factores son, principalmente, el temperamento del niño, el estilo parental y el entorno sociocultural (Lemerise y Harper, 2014). El estilo parental engloba y se refleja en diferentes aspectos del desarrollo del niño. El tipo de apego, el desarrollo comunicativo y lingüístico, el estilo narrativo o las habilidades de regulación son factores que, en mayor o menor medida, están ligados al estilo parental. Por ejemplo, diferentes trabajos encuentran que los niños con apegos seguros son más hábiles a la hora de comprender las emociones que los niños con apegos inseguros (Cooke et al, 2019; Girme et al., 2020; Thompson, 2014). Se supone que los padres sensibles a las demandas de los niños que brindan un entorno seguro también favorecen que los niños consideren las emociones propias y ajenas.

Sin embargo, otros estudios encuentran una clara relación entre las conversaciones con contenido mental y emocional, los estilos narrativos de los padres y la competencia emocional de los niños (Harris et al., 2018; Lagattuta y Wellman, 2002; Leyva et al., 2014). En este sentido, entendemos que el intercambio afectivo propio de los apegos seguros sería la base a partir de la cual poder explorar las emociones. Sin embargo, esta base necesita apoyarse en el intercambio comunicativo y lingüístico para poder forjar el conocimiento y la regulación emocional. La abrumadora evidencia reciente, que conecta el diálogo emocional con la competencia emocional, señala de forma clara el desarrollo comunicativo y lingüístico como uno de los factores clave que inciden en las habilidades emocionales (para revisiones véase, por ejemplo, Cole et al., 2010; Reddy, 2010).

Las primeras conversaciones o proto-diálogos, que aparecen entre los bebés y los adultos hacia los 2 meses de edad, son el inicio del desarrollo comunicativo y consisten fundamentalmente en diálogos emocionales. Estos diálogos emocionales tempranos son el fundamento de la posterior comunicación intencional que aparece alrededor de los nueve meses (Tomasello, 1999). Más adelante, con la adquisición del lenguaje, se pueden identificar los denominados estilos narrativos. El estilo narrativo es la habilidad que tienen los padres para ofrecer a los niños marcos explicativos elaborados sobre los acontecimientos (Fivush,

2007). Cuando los padres explican a los niños cuestiones relacionadas con las emociones y lo hacen de una forma elaborada (es decir, incluyendo detalles, aludiendo a marcas temporales, haciendo preguntas y estableciendo un diálogo con el niño), están fomentando su conocimiento emocional. A través de estas conversaciones los niños aprenden a reconocer, expresar y regular sus emociones y las de otras personas. Diversos estudios muestran que los niños que mejor regulan y conocen las emociones han mantenido este tipo de conversaciones con sus padres (Cutting y Dunn, 1999; Fivush y Sales, 2006; Laible, 2011; Wang, 2001). Las conversaciones y los estilos narrativos están íntimamente relacionadas con el nivel lingüístico de los padres y de los hijos. A su vez, como muchas investigaciones han mostrado, las habilidades lingüísticas de los niños son buenos predictores del conocimiento y la regulación emocional (Beck et al., 2012; Bosacki y Moore, 2004; Pons et al., 2003).

Por otra parte, el entorno sociocultural está directamente ligado con la comprensión emocional de los niños. Los estudios que comparan niños pertenecientes a distintos entornos culturales encuentran marcadas diferencias en la comprensión emocional (Camras, Shuster y Fraumeni, 2014; Cole, Tamang y Shrestha, 2006). Pero además, las diferencias socioeconómicas también tienen un importante papel en la comprensión emocional de los niños. Diferentes trabajos encuentran que los niños que viven en entornos socioeconómicos desfavorecidos y soportan mayores niveles de estrés tienen mayores dificultades tanto para comprender las emociones y los estados mentales como para regular sus emociones, disponiendo así de menos estrategias para establecer relaciones satisfactorias con iguales y adultos (Blair, 2002; Calkins y Hill, 2007; Lengua et al., 2007). Las condiciones socioeconómicas determinan las posibilidades educativas de los padres que, a su vez, influyen en su estilo narrativo y de crianza. Así, por ejemplo, el desarrollo lingüístico es un elemento ligado al nivel socioeconómico de las familias. Las familias de bajos ingresos suelen tener menores niveles de desarrollo lingüístico (Fernald et al., 2013; Hart y Risley, 1995; Pungello et al., 2009). Este hecho dificulta las conversaciones sobre emociones, disminuye el grado de elaboración de los estilos narrativos y complica el uso y la guía de estrategias eficaces de regulación emocional (Perkins et al., 2013).

Esta falta de oportunidad de educación emocional a través del diálogo puede compensarse a través de programas educativos realizados en la escuela. Los diálogos espontáneos que los niños tienen con sus padres sobre cuestiones emocionales y sociales cuando las condiciones afectivas y sociales son buenas, pueden sustituirse por diálogos planificados realizados en el aula bajo la guía del maestro y en colaboración con los iguales. Numerosos estudios avalan la eficacia de los programas educativos sobre conocimiento emocional (Aram et al., 2016; Grazzani et al., 2016; Izard et al., 2008; Webster-Stratton et al., 2008), pero además, algunos trabajos encuentran que a partir de los 4 años los niños conversan más sobre emociones y estados mentales con sus iguales que con sus padres. Esta actividad entre iguales repercute en una mayor comprensión emocional y social (Brown y Dunn, 1992; Hughes et al., 2007).

Este trabajo tiene como objetivo comprobar la eficacia de un programa de intervención educativa para mejorar el conocimiento emocional en dos poblaciones de niños españoles

de 4 y 5 años muy diferenciadas. Por una parte, se ha intervenido en un grupo de niños pertenecientes a clases sociales medias y altas que acuden a un centro de Educación Infantil privado situado en un barrio residencial de clase alta de la ciudad de Madrid (España). Por otra, se ha realizado la misma intervención en un grupo de niños gitanos que asisten a un centro de Educación Infantil concertado y viven en condiciones de extrema marginación y pobreza en un barrio céntrico convertido en gueto en la ciudad de Valencia (España). En ambos casos se ha aplicado el programa *Pensando las emociones*, diseñado para mejorar el conocimiento emocional y social en niños de 2 a 5 años (Giménez-Dasí et al., 2013a). El programa utiliza, a partir de los 4 años, el diálogo entre iguales como herramienta básica para la adquisición de conocimiento emocional. Los estudios previos realizados con población caucásica mostraron la eficacia del programa en niños españoles de 2, 4 y 5 años (Fernández-Sánchez et al, 2015; Giménez-Dasí et al, 2015; Giménez-Dasí et al., 2013b). Por otra parte, estudios previos realizados con poblaciones en situaciones de riesgo de exclusión social y, específicamente, con niños de etnia gitana han mostrado también su eficacia (Fernández-Angulo et al, 2016; Giménez-Dasí et al., 2017). Asimismo, un estudio previo realizado con población gitana de Educación Primaria en España mostró cómo el uso del diálogo en la escuela provoca mejoras muy importantes en aspectos como rendimiento académico, habilidades lingüísticas, reducción del absentismo escolar o sensación de competencia (Fletcha y Soler, 2014).

Los gitanos son la minoría étnica más numerosa en España y en Europa (Comisión Europea, 2014). A pesar de ello, la mayor parte soportan altos niveles de marginación, pobreza y analfabetismo. En España casi el 20% de los gitanos viven en chabolas o viviendas que no reúnen los requisitos mínimos de seguridad y salubridad, el 60% son analfabetos funcionales y el 55% está en situación laboral inactiva (solo el 3,8% tiene un contrato laboral por cuenta ajena) (Fundación Secretariado Gitano, 2012). De los niños escolarizados en el ciclo de Educación Infantil, alrededor del 40%, asisten de forma irregular y solo el 25% de los adolescentes terminan la educación obligatoria (Fundación Secretariado Gitano, 2013). Hasta la fecha no se han realizado evaluaciones precisas sobre el nivel de desarrollo psicológico de los niños ni se han identificado las necesidades de intervención psicológica más relevantes que puedan tener. En el terreno socioemocional, a excepción de nuestro trabajo previo, no hemos encontrado ningún otro estudio que haya evaluado el nivel de conocimiento emocional y social de los niños gitanos, que haya detectado los déficits más significativos o que haya implementado alguna intervención específica.

Nuestro objetivo con este estudio es triple. En primer lugar, evaluar el nivel de conocimiento emocional de un grupo de niños gitanos españoles de 4 y 5 años y compararlo con un grupo de niños españoles de la misma edad pero de entornos socioeconómicos medio-alto. En segundo lugar, implantar un programa de intervención basado en el diálogo para mejorar el conocimiento emocional en ambos grupos y evaluar su eficacia. En tercer lugar, comparar los progresos realizados en ambos grupos y evaluar la posibilidad de que los niños gitanos, que sufren todos los problemas derivados de la pobreza y la marginación, puedan beneficiarse en edades tempranas de intervenciones dialógicas. Aunque no tenemos predicciones claras sobre la comparación entre los dos grupos étnicos, sería razonable pensar que los en-

tornos socioeconómicos desfavorecidos pueden afectar negativamente el desarrollo social y afectivo y, por tanto, podríamos encontrar ciertas diferencias entre los grupos (Hipótesis 1). En cuanto a la intervención, esperamos que sea efectiva en los grupos experimentales, mejorando significativamente su conocimiento emocional y sus estrategias de interacción social. En cuanto a los grupos control, se espera una mejora en ambas variables debida a la maduración, pero será menor que la obtenida en los grupos experimentales (Hipótesis 2).

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 103 niños de 4 y 5 años de edad: 61 caucásicos (36 niños y 25 niñas, $M = 58,35$ meses, $SD = 7,03$ rango 46-69 meses) y 42 de etnia gitana (16 niños y 26 niñas, $M = 59,8$ meses, $SD = 6,68$ rango 47-70 meses). Para el estudio, los dos grupos étnicos se subdividieron en dos, el grupo control ($N_{\text{caucásicos}} = 29$, $N_{\text{gitanos}} = 20$. Edad = M (SD) Caucásicos = 59,8 (5,9); Gitanos = 59,2 (7,36)) y experimental ($N_{\text{caucásicos}} = 32$, $N_{\text{gitanos}} = 22$. Edad, Caucásicos = 57,7 (7,7) Gitanos = 60,6, (6,1))

Todos los niños estaban escolarizados en centros de Educación Infantil. Los niños caucásicos asistían a una escuela privada en las afueras de la ciudad de Madrid (España) y pertenecían a clases medias y medias-altas. Los niños gitanos asistían a un centro de Educación Infantil concertado situado en un barrio marginal del centro de la ciudad de Valencia (España) y vivían en condiciones de extrema pobreza y marginación social.

Procedimiento y diseño

Todos los niños fueron evaluados a través de dos pruebas que se pasaron antes y después de la intervención. Así, se empleó un diseño cuasi-experimental con grupo control con medida pre y post. Las pruebas evaluaron la comprensión emocional y el conocimiento de estrategias de interacción social. Además, se evaluó el lenguaje como medida de control en la evaluación pretest. Para la comprensión emocional se utilizó el TEC (Pons y Harris, 2002) y para las estrategias de interacción social el CEIC (Díaz-Aguado et al., 1994). El lenguaje se evaluó utilizando el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (Dunn et al., 2006).

Todos los niños fueron evaluados de forma individual en una sala tranquila de su centro escolar y dentro del horario lectivo. Las sesiones de evaluación se realizaron en dos sesiones diferentes con un intervalo de una semana. En una sesión se pasó el TEC (20 minutos) y en otra el CEIC y el Peabody (20 minutos). El orden de presentación de las pruebas fue contrabalanceado. Todos los padres de los niños fueron informados sobre el propósito del estudio y dieron permiso a través de un consentimiento verbal para la participación de sus hijos.

Los niños pertenecientes a los grupos experimentales recibieron la intervención en sesiones semanales de 60 minutos durante siete meses, de noviembre a mayo. En estas sesiones se trabajaron los contenidos educativos del programa para niños de 4 y 5 años. El número total de sesiones fue de 22.

Las profesoras de cada aula fueron las encargadas de realizar la intervención. Para los niños gitanos, dado que había pocos niños en cada curso, las profesoras reunían cada semana a

los niños de ambas clases y realizaban la sesión conjuntamente. Los niños caucásicos, cuyas clases eran más numerosas, recibieron la intervención de forma separada, cada grupo de edad con su profesora. En los dos casos, el procedimiento de formación del profesorado y supervisión de las sesiones fue el mismo. Al inicio del curso, las profesoras fueron instruidas por la autora del programa, recibiendo una formación inicial de 10 horas de duración. La supervisión de la correcta realización del programa se llevó a cabo a través de reuniones previas de planificación. En estas reuniones se acordaban los objetivos, los materiales y las actividades de cada sesión. Además, la autora del programa asistía a las sesiones de forma quincenal. Este procedimiento de supervisión proporcionaba los índices de fidelidad de la aplicación de las actividades programadas.

Medidas

TEC (Test of Emotion Comprehension, Pons y Harris, 2002). Esta prueba está dirigida a niños entre los 3 y los 11 años y evalúa el conocimiento de las emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) a través de 9 componentes que van aumentando su nivel de complejidad. Estos 9 componentes se organizan en tres dimensiones: externa, mental y reflexiva. La dimensión externa evalúa la capacidad de los niños para identificar las expresiones faciales de las emociones básicas y la comprensión de la causalidad de las emociones. La dimensión mental evalúa la incidencia de diferentes elementos internos e incluye la comprensión de los recuerdos, los deseos y las creencias en los estados emocionales. Por último, la dimensión reflexiva evalúa componentes como la ambivalencia emocional, la distinción entre emociones reales y fingidas, la capacidad para regular las emociones y el aspecto moral de las emociones. La prueba original consta de 34 ítems y consiste en una serie de dibujos donde se presentan diferentes situaciones. El experimentador cuenta un pequeño relato y pregunta al niño cómo se siente el personaje de la historia. Las caras de los personajes que ilustran la historia aparecen en blanco y en la parte inferior de la lámina se muestran tres posibles expresiones emocionales. El niño puede contestar de forma verbal (nombrando la emoción) o no verbal (señalando el dibujo). A modo de ejemplo, para evaluar la comprensión de la causalidad se cuenta esta historia: “Este niño tiene una tortuga. Un día su tortuga murió. ¿Cómo crees que se siente el niño cuando ve que su tortuga ha muerto? ¿Se sentirá contento?, ¿se sentirá triste? o ¿no siente nada?”. Igualmente, para evaluar el conocimiento de las estrategias de regulación emocional se cuenta esta historia: “Este niño está muy asustado porque va a ir al dentista por primera vez. ¿Cuál crees que sería la mejor manera para que deje de estar asustado? ¿Podría pensar en otra cosa para dejar de estar asustado?, ¿podría sonreír para dejar de estar asustado? o ¿no puede hacer nada para dejar de estar asustado?”.

Para este estudio y dadas las edades de los niños, se presentó una versión reducida de la prueba donde se eliminaron algunos de los componentes más complejos que no se suelen resolver hasta los 11 años. Esta versión abreviada fue supervisada por uno de los autores de la prueba (Pons, 2011, comunicación personal). Así, la prueba final incluyó los componentes de la dimensión externa (identificación y causalidad evaluados a través de 5 ítems cada uno), dos componentes de la dimensión mental (deseos y emociones basadas en creencias falsas evaluados a través de 2 y 3 ítems respectivamente) y dos componentes de la dimen-

sión reflexiva (distinción entre emociones reales y fingidas y conocimiento de estrategias de regulación emocional evaluados a través de 2 ítems cada uno).

Puntuación. En este estudio se evaluaron 6 componentes a través de 19 ítems. En cuanto a la puntuación y siguiendo los criterios originales de los autores (Pons y Harris, 2002), se asigna 1 punto a cada ítem correcto y un 0 cuando la respuesta es incorrecta. A partir de los ítems se otorga una puntuación de 1 ó 0 al componente. Para alcanzar la puntuación de 1 en cada componente es necesario contestar correctamente todos los ítems que lo componen, excepto en identificación y causalidad donde se otorga 1 cuando hay al menos 4 aciertos. La puntuación máxima que se puede obtener en la versión reducida empleada en este estudio es de 6 puntos. El TEC ha mostrado buenos índices de fiabilidad ($\alpha = .90$) (Fidalgo, et al, 2013) y test-retest después de tres meses ($r(18) = 0.84$) (Pons et al., 2002) En esta muestra la fiabilidad encontrada fue $\alpha = .66$.

CEIC (Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros, Díaz-Aguado et al., 1994). Esta prueba evalúa el conocimiento de estrategias de interacción y resolución de situaciones conflictivas. Se trata de una entrevista que consta de cuatro historias presentadas verbal y gráficamente. Las historias plantean situaciones sociales orientadas a iniciar una relación, recuperar un objeto, convencer para un juego y convencer para conseguir un objeto propiedad de otro niño. El experimentador cuenta la historia y pregunta al niño qué podría hacer el protagonista para resolver la situación. Por ejemplo, la cuarta historia dice: “Un día Cristina llevó una bolsa de caramelos al colegio. María quería un caramelo y se lo pidió, pero Cristina le dijo que no le daba porque le quedaban muy pocos. ¿Qué podría hacer María para que Cristina le diera un caramelo?” La prueba incluye una versión para niños y otra para niñas, donde la única diferencia que existe es el género de los personajes.

La prueba se puntuó siguiendo los criterios originales de la prueba atendiendo solo a la dimensión de elaboración de las estrategias ofrecidas por los niños. La prueba incluye pautas para poder clasificar las estrategias dadas por los niños. A mayor grado de elaboración de la estrategia, mayor puntuación, cuyo rango oscila entre 0 y 5. La puntuación total de la prueba se obtiene sumando cada estrategia con un rango de 0 a 20. Por ejemplo, para la historia presentada anteriormente, las estrategias valoradas con un grado de elaboración de 5 puntos podrían ser: “Si me das un caramelo, mañana te traigo yo otro” o “Ven a mi casa, jugamos juntas y te doy un chicle”. Estrategias valoradas con una puntuación de 3 serían “hablar con ella”, “jugar con ella” o “van juntas al parque”. Por último, estrategias puntuadas con un 1 serían “quitárselo”, “volvérsele a pedir” o “decírselo a su mamá”. Las entrevistas fueron codificadas por la primera autora. Un segundo evaluador ciego codificó el 20% de las entrevistas. El acuerdo interjueces fue elevado (82%) y los desacuerdos se resolvieron a través de la discusión. La consistencia interna se estimó para cada estrategia y osciló entre $\alpha = .5$ y $\alpha = .8$.

Para evaluar el nivel de vocabulario y el lenguaje receptivo del niño se utilizó la versión española del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (Dunn et al., 2006). La fiabilidad de la prueba es alta ($\alpha = .89$). La fiabilidad para esta muestra no se pudo obtener dado que solo se registró la puntuación final de cada participante.

Intervención

Para realizar la intervención se implementó el programa *Pensando las emociones* (Giménez-Dasí et al., 2013a). Este programa fomenta, desde los 2 años, el conocimiento emocional básico y las estrategias más simples de regulación, la empatía y la competencia social. Para alcanzar este objetivo, se introducen las bases de dichos conocimientos a través del juego en 2 y 3 años y a través del diálogo entre iguales en 4 y 5 años.

Para los niños de 4 y 5 años se utiliza la Filosofía para Niños (FpN) propuesta por Mathew Lipman como herramienta principal de intervención (Lipman et al., 1980). La FpN promueve, a través del diálogo entre iguales, la reflexión y la confrontación con otros puntos de vista, busca la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico a través del cuestionamiento conjunto. Para lograr estos objetivos, se utilizan cuentos o historias en los que se plantean, de una forma adaptada a los niños, cuestiones emocionales. A partir de los cuentos se introducen los temas sobre los que los niños deben dialogar. No obstante, dadas las edades y características de los niños el programa aplicado combinó la FpN con otras actividades más concretas y amenas que, aunque siempre incluyen un componente reflexivo, pueden permitir a los niños irse habituando poco a poco a las exigencias del pensamiento crítico y reflexivo.

El programa para los niños de 4 y 5 años trabaja los componentes del conocimiento emocional de las cuatro emociones básicas, la empatía y las competencias sociales.

Plan de Análisis: El análisis que presentamos se compone de tres partes. En primer lugar, comparamos a los dos grupos étnicos en las medidas pretest -comprensión emocional (TEC) y estrategias sociales (CEIC)- a través de un ANCOVA en el que se utiliza el lenguaje como covariable. A continuación, valoramos la equivalencia inicial entre los grupos control y experimental (ANCOVA), las diferencias antes y después de los grupos control y experimental dentro de cada grupo étnico (ANCOVA de medidas repetidas) y las diferencias posttest de los grupos control y experimental para cada grupo étnico (MANCOVA utilizando tres covariables: lenguaje y las medidas pretest en TEC y CEIC). Por último, analizamos la eficacia del programa comparando los dos grupos culturales a través de un contraste de las medidas posttest entre los grupos control y experimental (MANCOVA con el lenguaje como covariable).

Resultados

El análisis (ANOVA) para contrastar las posibles diferencias de género no produjo resultados significativos en ninguna de las variables (Medidas pretest TEC: $F(1, 102) = .85, p = .36$, CEIC: $F(1, 102) = .003, p = .95$, Lenguaje: $F(1, 102) = .50, p = .48$; Medidas posttest TEC: $F(1, 102) = .02, p = .95$, CEIC: $F(1, 102) = .00, p = .98$). Dados estos resultados esta variable se excluyó de los análisis subsiguientes.

Comparación medidas pretest

En la Tabla 1 se presentan las puntuaciones pretest obtenidas en las dos pruebas. Los niños caucásicos obtuvieron puntuaciones superiores en comprensión emocional y lenguaje. Los contrastes univariados mostraron diferencias significativas para el lenguaje ($F(2, 94) =$

14.40, $p = .001$, $\eta p^2 = .23$) y para el TEC con el lenguaje como covariable ($F(1, 95) = 19.08$, $p = .001$, $\eta p^2 = .9$). No hubo diferencias entre ambos grupos en el CEIC ($F(1, 95) = 2.71$, $p > .05$, $\eta p^2 = .08$) (véase la Tabla 1 con los intervalos de confianza con 95% de probabilidad).

Tabla 1.- Puntuaciones medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) pre-test de los niños caucásicos y gitanos para el TEC, el CEIC y el Peabody.

	TEC		CEIC		Peabody	
	M	SD	M	SD	M	SD
PAYOS	3.81	(1.13)	11.36	(5.04)	64.28	(13.41)
(N = 58) 95 % IC's	[3.32-3.92]		[9.03-12.73]		[60.7-67.8]	
GITANOS	2.27	(1.35)	11.82	(7.83)	52.75	(13.99)
(N = 40) 95 % IC's	[2.18-3.00]		[10.87-14.84]		[48.2-57.22]	

Evaluación de la efectividad del programa

Equivalencia inicial de los grupos control y experimental

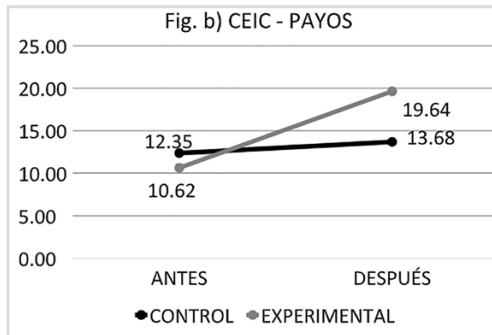
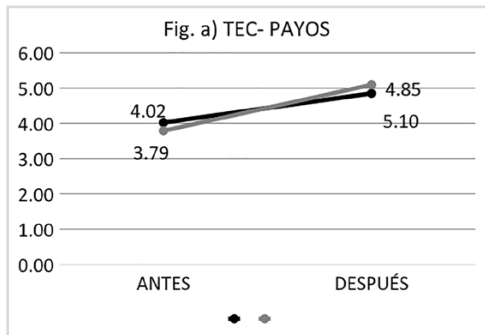
Caucásicos. En las figuras a y b se representan las medidas pretest del TEC y el CEIC para los grupos control y experimental de este grupo. Los contrastes multivariados usando el lenguaje como covariable no revelaron diferencias entre los grupos control y experimental ($F(2, 54) = 1.8$, $p > .05$, $\eta p^2 = .06$).

Gitanos Las puntuaciones medias de las medidas pretest de este grupo se muestran en las figuras c y d. El contraste ANCOVA indicó diferencias significativas en lenguaje ($F(2, 36) = 10.38$, $p < .05$, $\eta p^2 = .36$), pero no en las puntuaciones del TEC y el CEIC ($F(2, 36) = .41$, $p > .05$, $\eta p^2 = .02$).

Comparaciones antes y después en el grupo de niños caucásicos

El ANCOVA de medidas repetidas reveló un efecto de interacción entre las medidas antes y después con la condición (control vs experimental) (Traza de Pillai: $F(2, 54) = 4.51$, $p = .02$, $\eta p^2 = .14$). Los contrastes intra-sujetos no resultaron significativos para el TEC introduciendo la covariable ($F(1, 55) = 0.26$, $p = .059$, $\eta p^2 = .06$), pero sí para el CEIC ($F(1, 55) = 5.54$, $p = .02$, $\eta p^2 = .10$). En este grupo étnico, la intervención produce cambios en las estrategias sociales pero están condicionadas por la covariable del lenguaje.

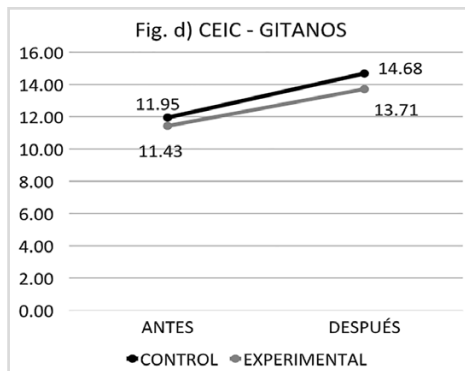
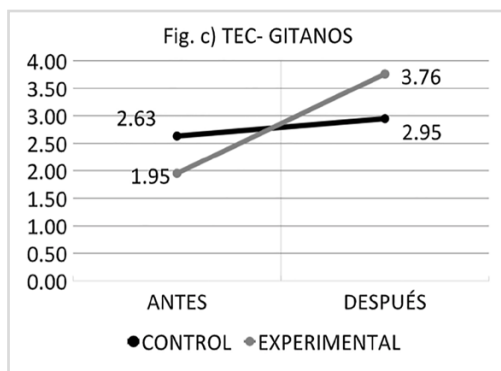
Figuras a y b.- Puntuaciones medias pre-post en el TEC (a) y el CEIC (b) de los grupos control y experimental de los niños caucásicos.



Comparaciones antes y después en el grupo de niños gitanos

Las Figuras c y d ilustran las puntuaciones medias obtenidas antes y después de la intervención.

Figuras c y d.- Puntuaciones medias pre-post en el TEC (c) y el CEIC (d) de los grupos control y experimental de los niños gitanos.



El ANCOVA de medidas repetidas reveló un efecto de interacción entre las medidas antes y después y la condición (control vs experimental) ($F(2, 37) = 5.07, p = .011, \eta^2 = .21$). Los contrastes univariados intra-sujeto revelaron diferencias significativas para el TEC ($F(1, 38) = 9.46, p < .005, \eta^2 = .2$), pero no para el CEIC ($F(1, 38) = .017, p > .05, \eta^2 = 0$). Al introducir el lenguaje como covariable las diferencias no son significativas. Esto indica que la variabilidad en el TEC es debida a la intervención.

Comparación de grupos control y experimental en las medidas postest

Mediante un MANOVA se analizaron las diferencias de las dos medidas postest, comprensión emocional (TEC) y estrategias sociales (CEIC), al considerar que ambas variables evalúan habilidades distintas y que la intervención podría producir un efecto entre estas. Se introdujeron como factores en este análisis la condición de cada grupo -experimental versus control- y el grupo étnico -gitanos versus caucásicos-, y como covariables se introdujeron el lenguaje y las dos medidas pretest del TEC y el CEIC. El resultado de esta prueba indicó una interacción entre etnia y condición experimental $F(2, 90) = 4.11, p = .02, \eta^2 = .08$, por lo que decidimos analizar el efecto de la intervención para cada grupo étnico.

Caucásicos. La prueba multivariada al comparar las condiciones control y experimental en las puntuaciones postest indicó que las diferencias obtenidas fueron significativas (Ver Figura a y b, $F(2, 52) = 3.96, p = .025, \eta^2 = .13$). Con las tres covariables (lenguaje y las dos medidas previas del TEC y CEIC) la prueba reveló un efecto significativo al comparar las condiciones control y experimental (Traza de Pillai: $F(2, 52) = 3.2, p = .048, \eta^2 = .11$) con un tamaño del efecto pequeño, y con la medida pretest del TEC como covariable (Traza de Pillai: $F(2, 52) = 3.6, p = .03, \eta^2 = .11$). Sin embargo, las diferencias entre las puntuaciones de los grupos control y experimental no resultaron significativas con el CEIC como covariable (Traza de Pillai: $F(2, 52) = 3.9, p = .025, \eta^2 = .13$). Más específicamente, las diferencias postest del TEC entre los grupos control y experimental no resultan significativas ($F(1, 53) = .5, p = .82, \eta^2 = .00$) en este grupo étnico, ni cuando introducimos la covariable de lenguaje $F(1, 53) = .2, p = .9, \eta^2 = .00$. Al contrario, las diferencias postest en el TEC entre los grupos de control y experimental con la puntuación previa del TEC como covariable sí son significativas $F(1, 53) = 7.42, p = .009, \eta^2 = .12$, con un tamaño del efecto pequeño. En cuanto a las puntuaciones postest del CEIC de este grupo, las diferencias entre control y experimental obtenidas son significativas tanto al controlar el lenguaje como covariable ($F(1, 53) = 5.3, p = .025, \eta^2 = .09$) como al introducir la medida previa del CEIC ($F(1, 53) = 4.1, p = .047, \eta^2 = .07$). En resumen, las diferencias encontradas en la comprensión emocional entre los grupos control y experimental en los niños caucásicos se explican por la intervención, aunque con un tamaño del efecto pequeño. Los cambios entre las puntuaciones del grupo control y experimental en el CEIC son debidas tanto al lenguaje como a la intervención.

Gitanos. Las diferencias de puntuaciones entre el grupo experimental y control en las medidas postest resultan significativas de acuerdo con el contraste multivariado ($F(2, 34) = 3.4, p = .04, \eta^2 = .16$). Sin embargo, estas diferencias no resultan significativas cuando intervienen las covariables (Traza de Pillai: lenguaje: $F(2, 34) = 2.7, p = .07, \eta^2 = .00$; pretest TEC: $F(2, 34) = 1.58, p = .22, \eta^2 = .08$; pretest CEIC: $F(2, 34) = 1.4, p = .26, \eta^2 = .07$). Para valorar el efecto de la intervención de manera más específica el resultado del TEC indica que las diferencias no son significativas con el lenguaje como covariable ($F(1, 35) = 0.001, p = .9, \eta^2 = .00$), ni con la puntuación previa del TEC como covariable ($F(1, 35) = 2.3, p = .14, \eta^2 = .06$), sino que la intervención es la que produce estas diferencias ($F(1, 35) = 6.83, p = .01, \eta^2 = .16$). En cambio la diferencia entre el grupo control y experimental en la puntuación postest del CEIC no resulta significativa solo con la intervención

($F(1, 35) = .80, p = .38, \eta p^2 = .02$), ni cuando se introducen las puntuaciones previas del CEIC ($F(1, 35) = 2.6, p = .11, \eta p^2 = .07$), sino que es el lenguaje como covariable el que explica las diferencias entre las puntuaciones ($F(1, 35) = 5.5, p = .02, \eta p^2 = .13$). En resumen, el grupo de niños gitanos se beneficia de la intervención del programa, sin embargo, en el conocimiento de estrategias sociales la intervención no produce diferencias significativas. La variación entre las puntuaciones se explica más por el lenguaje que por la intervención.

Diferencias étnicas en las puntuaciones postest para los grupos control y experimental

Por último, hemos comparado las puntuaciones finales de los grupos control y experimental para ambos grupos étnicos (véase Tabla 2). La finalidad de esta comparación es analizar si las puntuaciones de los grupos control-caucásicos versus gitanos- mantienen las diferencias observadas en el pretest y los experimentales disminuyen estas diferencias como efecto del programa. Igualmente, para realizar esta comparación hemos realizado un MANCOVA utilizando el lenguaje como covariable.

Grupos control. En esta comparación, los niños caucásicos siguen siendo superiores a los gitanos en el TEC, pero no se observan diferencias en el CEIC. El contraste multivariado indica una diferencia entre los dos grupos étnicos (Traza de Pillai: $F(2, 43) = 24.09, p < .00, \eta p^2 = .52$) al considerar todas las puntuaciones. Más específicamente, los dos grupos controles mantienen diferencias en función del grupo étnico en el postest del TEC ($F(1, 44) = 38.83, p < .001, \eta p^2 = .45$), pero no en el postest del CEIC ($F(1, 44) = .49, p > .05, \eta p^2 = .01$).

Tabla 2.- Puntuaciones medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) de las medidas finales del TEC y el CEIC en los grupos controles y experimentales de ambos grupos étnicos.

	TEC		CEIC	
	CONTROLES	EXPERIMENTALES	CONTROLES	EXPERIMENTALES
CAUCÁSICOS M (DT)	4.89 (.93)	4.64 (1.28)	13.41 (4.89)	16.48 (8.77)
GITANOS M (DT)	2.55(1.39)	3.55(1.36)	13.30 (7.47)	13.90 (9.98)

Grupos experimentales. La prueba multivariante indicó que no existen diferencias significativas entre los grupos étnicos (Traza de Pillai: $F(2, 47) = 2.5, p = .09, \eta p^2 = .1$), pero sí se producen al introducir el lenguaje como covariable (Traza de Pillai: $F(2, 47) = 5.2, p = .006, \eta p^2 = .2$). Particularmente, la diferencia entre las puntuaciones postest del TEC no es significativa con la covariable del lenguaje ($F(1, 48) = 2.1, p < .001, \eta p^2 = .2$), pero sí lo es en la diferencia de puntuaciones postest del CEIC ($F(2, 47) = 11.46, p = .002, \eta p^2 = .18$). Este análisis sugiere que sin la intervención ambos grupos mantienen diferencias a lo largo del tiempo en la comprensión emocional, pero no necesariamente en lo que se refiere a las estrategias sociales. La comprensión emocional se ve favorecida por la intervención, pero el lenguaje es definitivamente una variable que explica las habilidades relacionadas con las estrategias para solucionar problemas sociales.

Por último, la comparación entre las puntuaciones del TEC y el CEIC también muestra que los niños caucásicos siguen siendo superiores a los gitanos. El resultado del contraste multivariado MANCOVA (lenguaje como covariable) indicó, sin embargo, que estas diferencias no son significativas.

Discusión

El objetivo de este trabajo era evaluar el nivel inicial de conocimiento e implantar un programa para mejorar las competencias socioemocionales de niños pertenecientes a entornos muy diferenciados comprobando su eficacia de forma comparativa. Los resultados muestran dos cuestiones: la primera es la existencia de importantes diferencias previas entre los dos grupos étnicos. La segunda es la capacidad de la intervención para lograr mejoras. Retomando las hipótesis propuestas podemos decir que ambas se cumplen de forma parcial. Así, las diferencias previas esperadas entre los dos grupos se encuentran en el lenguaje y el conocimiento emocional, pero no en las estrategias sociales. Por otra parte, las mejoras esperadas no se producen de la misma forma en los dos grupos. Concretamente, los niños gitanos mostraron importantes dificultades en conocimiento emocional y lenguaje en comparación con los niños caucásicos, pero mejoraron de forma significativa el conocimiento emocional tras la intervención. Los niños caucásicos mejoraron de forma significativa su conocimiento de estrategias de interacción social. Estos resultados sugieren dos conclusiones principales. Por una parte, el uso de programas de intervención en contexto escolar favorece y reduce las diferencias en el desarrollo psicológico que producen las desigualdades socioeconómicas, incluso en los casos más desfavorecidos, como son los niños gitanos en España. Por otra, las intervenciones basadas en el diálogo pueden ser efectivas con niños que presentan bajos niveles de desarrollo lingüístico.

Como acabamos de señalar nuestros resultados muestran que los niños gitanos y caucásicos de clases medias difieren en su nivel lingüístico y su conocimiento sobre las emociones básicas. Sin embargo, no se encuentran diferencias importantes en su conocimiento sobre estrategias de interacción social. Estos resultados de las medidas previas sugieren que el contexto en el que viven los niños podría provocar las diferencias observadas. En este sentido, los niños gitanos conocen y ponen en práctica sus estrategias de interacción social igual que los niños caucásicos. Es muy posible que ambos entornos ofrezcan posibilidades de socialización equivalentes. Al contrario, el conocimiento emocional, tal y como lo evalúa el TEC, implica un conocimiento más complejo, abstracto o implícito que posiblemente los niños no utilizan en su vida cotidiana. Así por ejemplo, identificar las estrategias de regulación más eficaces no forma parte del conocimiento cotidiano de los niños, pero el entorno de los niños caucásicos claramente favorece más este tipo de conocimiento que el entorno de los niños gitanos.

Como ya hemos señalado, la explicitación del conocimiento emocional a través del discurso y la narración es un elemento clave para la competencia de los niños. Es posible que en los entornos de los niños caucásicos se utilice más un discurso emocional elaborado que en los entornos de los niños gitanos y que estas diferencias se reflejen ya en el conocimiento de los niños de 4 y 5 años. Este mismo elemento relacionado con la calidad del discurso explicaría

también las diferencias lingüísticas, tal y como numerosos estudios previos encuentran al comparar niños de entornos socioculturales muy diferenciados (Aram et al., 2013; Fernald et al., 2013; Pungello et al., 2009; Riquelme y Montero, 2016).

A pesar de estas marcadas diferencias en las medidas previas, los resultados de este trabajo muestran que la intervención dialógica mejora de forma significativa el conocimiento emocional de los niños gitanos. Las comparaciones por grupo étnico de las puntuaciones finales muestran cómo la intervención reduce las diferencias en conocimiento emocional entre gitanos y caucásicos y cómo estas mismas diferencias se mantienen en los grupos control. Este resultado pone de manifiesto que la intervención en este tipo de poblaciones constituye una vía eficaz para disminuir las diferencias que los entornos provocan en el conocimiento emocional infantil. Al contrario, la intervención parece resultar menos eficaz en el grupo de los niños caucásicos, pero este resultado no incluye el análisis detallado de los cambios en los diferentes componentes en función de los grupos de edad. En un trabajo previo se analizaron los efectos del programa en función del grupo de edad de los participantes caucásicos (Giménez-Dasí et al., 2013b). Los resultados mostraron que, en comparación con los niños del grupo control, los niños de 5 años del grupo experimental mejoraron de forma significativa su conocimiento en los componentes más complejos que evalúa el TEC. Así, estos niños predijeron mejor el estado emocional de un personaje que tenía una creencia falsa (por ejemplo, un niño al que le encantan las fresas se siente contento porque cree que dentro de una caja hay fresas aunque en realidad hay cacahuetes), entendieron mejor la diferencia entre una emoción real y una emoción fingida (por ejemplo, un niño finge miedo porque está gastando una broma, pero su emoción real es la alegría) y comprendieron mejor que una situación puede generar a la vez emociones contrarias (por ejemplo, un niño siente alegría porque le han regalado una bicicleta nueva, pero también siente miedo porque la bicicleta es grande). En las medidas pretest los porcentajes de acierto de los niños del grupo experimental y control en estas tareas se situaron alrededor del 50%. En la medida posttest los porcentajes de acierto del grupo experimental oscilaron entre el 80% y el 89%, frente al 52-63% de los niños del grupo control. Así pues, estos avances en los componentes más complejos de la comprensión emocional que evalúa el TEC muestran un importante efecto de la intervención. En este sentido, sería equivocado concluir que el programa de intervención solo resulta adecuado para niños pertenecientes a entornos socioeconómicos desfavorecidos o con dificultades lingüísticas. Esta falsa impresión sería, en realidad, efecto del objetivo del presente estudio y de cómo se han presentado los resultados (el lector interesado en los resultados de los efectos del programa en la muestra de niños caucásicos puede consultar Giménez-Dasí et al., 2013b).

Desde un punto de vista teórico, las intervenciones basadas en el diálogo están estrechamente relacionadas con los modelos que explican el desarrollo como un proceso de re-descripción de formatos implícitos a formatos explícitos (Karmiloff-Smith, 1992; Lorandi y Karmiloff-Smith, 2012). Este modelo teórico encaja perfectamente con la idea de que entre los 4 y los 6 años los niños acceden a una “comunidad de mentes” (Nelson, 2007). El acceso a esta comunidad implica compartir conocimiento, creencias, hipótesis y mundos ficticios con otras personas. Las habilidades mentalistas y lingüísticas son, precisamente, las que

posibilitan este acceso a los niños.

Los resultados, en cuanto al conocimiento de estrategias de interacción social, muestran que solo los niños caucásicos mejoran con la intervención. Como ya hemos mencionado, los niños gitanos parten de un buen conocimiento de estrategias de interacción, pero no se benefician de forma significativa de la intervención. Este resultado tiene algunas implicaciones prácticas. Por una parte, cuando se trabaja con poblaciones atípicas o en riesgo las intervenciones deben intentar ser específicas y ajustarse a sus características (Edgin et al., 2015). Por otra, los instrumentos de evaluación deben escogerse de manera cuidadosa y de acuerdo a los perfiles de desarrollo. Es posible que la exigencia lingüística de la prueba sea, en parte, responsable de este resultado en los niños gitanos. Al contrario que el TEC, donde los niños pueden contestar señalando, el CEIC es una prueba donde los niños tienen que expresar verbalmente qué estrategia de interacción utilizarían. Tal como indica el resultado de esta prueba al comparar los grupos experimentales -caucásicos vs gitanos- en esta habilidad, es el lenguaje el que explica la diferencia en el uso de estas estrategias. Por tanto, es la competencia lingüística la que dificulta la expresión de estrategias de interacción más elaboradas en la resolución de conflictos.

Este estudio tiene algunas limitaciones que es necesario considerar. En primer lugar, sería necesario utilizar pruebas de evaluación adaptadas a las características de las poblaciones. Por otra parte, hubiera sido interesante evaluar a los niños en habilidades mentalistas. Esta medida nos hubiera permitido analizar la relación entre habilidades mentalistas, lenguaje, conocimiento emocional y estrategias de interacción social. En tercer lugar, sería necesario tomar medidas a largo plazo para evaluar el mantenimiento de los efectos de mejora.

Por último, las diferencias encontradas en el tipo de conocimiento que mejora con la intervención tienen implicaciones prácticas de cara al planteamiento de las intervenciones. Así, los niños gitanos necesitan y se benefician de la intervención en conocimiento emocional y necesitan mejorar sus habilidades lingüísticas. Para los niños de entornos normalizados, las intervenciones parece que deben centrarse en los componentes más complejos del conocimiento emocional. A pesar de que las intervenciones deben mejorarse y ajustarse a las necesidades de las poblaciones con las que se trabaje, este estudio muestra que el diálogo es una herramienta de intervención eficaz incluso en poblaciones con pocas habilidades lingüísticas y que su uso en el entorno escolar puede ayudar a reducir las marcadas diferencias que los entornos socioculturales provocan desde edades tempranas en los niños.

Referencias

- Aram, D., Fine, Y. y Ziv, M. (2013) Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 111-122. <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2012.03.005>
- Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M. y Klann-Delius, G. (2012). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion*, 12(3), 503-514. <https://doi.org/10.1037/a0026320>

- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
- Bosacki, S. L. y Moore, C. (2004). Preschoolers' understanding of simple and complex emotions: Links with gender and language. *Sex Roles*, 50(9-10), 659-675. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000027568.26966.27>
- Brown, J. R. y Dunn, J. (1992). Talk with your mother or your sibling? Developmental changes in early family conversations about feelings. *Child Development*, 63(2), 336-349. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01631.x>
- Calkins, S. D. y Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229-248). Guilford Press.
- Camras, L. A., Shuster, M. y Fraumeni, L. (2014). Emotions socialization and culture. In H. K. Lagattuta (Ed.), *Children and emotion. New insights into developmental affective sciences* (pp. 67-80). Krager.
- Cole, P. M., Armstrong, L. M. y Pemberton, C. K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In S. D. Calkins y M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 59-77). American Psychological Association.
- Cole, P. M., Tamang, B. L. y Shrestha, S. (2006). Cultural variations in the socialization of young children's anger and shame. *Child Development*, 77(5), 1237-1251. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00931.x>
- Cooke, J.E., Kochendorfer, L.B., Stuart-Parrigon, K.L., Koehn, A.J., y Kerns, K.A. (2019). Parent-child attachment and children's experience and regulation of emotion: A meta-analytic review. *Emotion*, 19, 1103-1126. <https://doi.org/10.1037/emo0000504>
- Cutting, A. y Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language and family background: Individual differences and inter-relations. *Child Development*, 70(4), 853-865. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00061>
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K. S., Auerbach-Major, S. T., et al. (2003). Preschoolers' emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238-256.
- Di Maggio, R., Zappulla, C. y Pace, U. (2016). The relationship between emotion knowledge, emotion regulation and adjustment in preschoolers: A mediation model. *Journal of Child & Family Studies*, 25, 2626-2635.
- Edgin, J.O., Clark, C., Massand, E. y Karmiloff-Smith, A. (2015). Building an adaptive brain across development: targets for neurorehabilitation must begin in infancy. *Frontiers in Behavioral Neurosciences*, 9. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2015.00232>
- European Commission (2014). *European Commission Justice*. Recuperado de http://ec.europa.eu/justice/discrimination/roma/index_en.htm
- Fernald, A., Marchman, V. A. y Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234-248. <https://doi.org/10.1111/desc.12019>
- Fernández-Angulo, A., Quintanilla, L. y Giménez-Dasí, M. (2016). Dialogando sobre emociones con niños en riesgo de exclusión social. *Acción Psicológica*, 13, 191-206. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.1.15787>
- Fernández-Sánchez, M., Quintanilla, L. y Giménez-Dasí, M. (2015). *Thinking emotions* with 2-year-old children: An educational program to improve emotion knowledge in young preschoolers. *Cultura y Educación*, 27(4), 802-838. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089385>
- Fidalgo, A.M., Pons, F., y Quintanilla, L. (2013). Análisis exploratorio de las propiedades psicométricas y del DIF en el Test de Comprensión de las Emociones. Comunicación presentada al VI Congreso Internacional y XI Nacional de Psicología Clínica. 6 - 8 de Junio, Santiago de Compostela.
- Fivush, R. (2007). Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives. *Memory Studies*, 1(1), 45-54. <https://doi.org/10.1177/1750698007083888>

- Fivush, R. y Sales, J. M. (2006). Coping, attachment, and mother-child narratives of stressful events. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 125-150. <http://www.jstor.org/stable/23096070>
- Flecha, R. y Soler, M. (2014). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Fundación Secretariado Gitano. (2012). *Informe anual*. Fundación Secretariado Gitano.
- Fundación Secretariado Gitano. (2013). *El alumno gitano en Secundaria. Un estudio comparado*. Fundación Secretariado Gitano.
- Giménez-Dasí, M., Fernández-Sánchez, M. Daniel, M-F. y Arias, L. (2013a). *Pensando las emociones. Programa para Educación Infantil*. Pirámide.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L. y Daniel, M-F. (2013b). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood education: An intervention through *Thinking Emotions*. *Childhood y Philosophy*, 9(17), 63-89.
- Giménez-Dasí, M., Fernández-Sánchez, M. y Quintanilla, L. (2015). Improving social competence through emotion knowledge in 2-year-old children. *Early Education y Development*, 26(8), 1128-1144. <https://doi.org/10.1080/010409289.2015.1016380>
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., Ojeda, V. y Lucas-Molina, B. (2017). Effects of a dialogue-based program to improve emotion knowledge in Spanish Roma pre-schoolers. *Infants y Young Children*, 30, 3-16. <https://doi.org/10.1097/1YC.000000000000086>
- Girme, Y.U., Jones, R.E., Fleck, C., Simpson, J.A. y Overall, N.C. (2020). Infants' attachment insecurity predicts attachment-relevant emotion regulation strategies in adulthood. *Emotion*, doi:10.1037/emo0000721. <https://doi.org/10.1037/emo0000721>
- Grazzani, I., Ornaghi, V. y Brockmeier, J. (2016). Conversation on mental states at nursery: promoting social cognition in early childhood. *European Journal of Developmental Psychology*, 13, 563-581. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1127803>
- Harris, P. L., de Rosnay, M. y Pons, F. (2018). Understanding emotion. En L.F. Barrett, M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 293-306). Guilford Press.
- Hart, B. y Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Brookes
- Hughes, C., Lecce, S. y Wilson, C. (2007). "Do you know what I want?" Preschoolers' talk about desires, thoughts and feelings in their conversations with sibs and friends. *Cognition and Emotion*, 21(2), 330-350. <https://doi.org/10.1080/02699930600551691>
- Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J.-P., Krauthamer-Ewing, S. y Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development y Psychopathology*, 20, 369-397. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000175>
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. MIT Press.
- Lagattuta, K. H. y Wellman, H. M. (2002). Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: Implications for the development of psychological understanding. *Developmental Psychology*, 38, 564-580. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.564>
- Laible, D. (2011) Does it matter if preschool children and mothers discuss positive vs. negative events during reminiscing? Links with mother-reported attachment, family emotional climate, and socioeconomic development. *Social Development*, 20, 394-411. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00584.x>
- Lemerise, E. A. y Harper, B. D. (2014). Emotional competence and social relations. In H. K. Lagattuta (Ed.), *Children and emotion. New insights into developmental affective sciences* (pp. 57-66). Krager.
- Lengua, L. J., Honorado, E. y Bush, N. R. (2007). Contextual risk and parenting as predictors of effortful control and social competence in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 40-55. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.10.001>

- Leyva, D., Berrocal, M. y Nolivos, V. (2014). Spanish-speaking parent-child emotional narratives and children's social skills. *Journal of Cognition and Development, 15*(1), 22-42. <https://doi.org/10.1080/15248372.2012.725188>
- Lipman, M., Sharp, A.M. y Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple University Press.
- Lorandi, A. y Karmiloff-Smith, A. (2012). From sensitivity to awareness: morphological knowledge and the Representational Redescription model. *Letras de Hoje: Linguagem e Cognição: Interfaces entre Linguística, Psicologia e Neurociências, 47*, 6-16.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning and memory*. Harvard University Press.
- Perkins, S. C., Finegood, E. D. y Swain, J. E. (2013). Poverty and language development: Roles of parenting and stress. *Innovations in Clinical Neuroscience, 10*(4), 10-19.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L. y De Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology, 44*(4), 347-353. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00354>
- Pons, F., Harris, P. L., y Doudin, P. A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education, 17*(3), 293-304. <https://doi.org/10.1007/BF03173538>
- Pungello, E. P., Iruka, I. U., Dotterer, A. M., Mills-Koonce, R. y Reznick, S. (2009). The effects of socioeconomic status, race, and parenting on language development in early childhood. *Developmental Psychology, 45*(2), 544-557. <https://doi.org/10.1037/a0013917>
- Reddy, V. (2010). Early Conversations: Communication and Dialogue. *Acción Psicológica, 7*(2), 7-20.
- Riquelme-Mella, E. y Montero García-Celay, I. (2016) Long-term effects of a mediated reading programme on the development of emotional competencies. *Cultura y Educación, 28*, 435-467 <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1196900>
- Sánchez Puerta, M. L., Valerio, A., y Gutiérrez Bernal, M. (2016). *Taking stock of programs to develop socioemotional skills: A systematic review of program evidence*. World Bank.
- Smithers, L. G., Sawyer, A. C. P., Chittleborough, C. R., Davies, N. M., Davey Smith, G. y Lynch, J. W. (2018). A systematic review and meta-analysis of effects of early life non-cognitive skills on academic, psychosocial, cognitive and health outcomes. *Nature Human Behaviour, 2*, 867-880.
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. y Weissberg, R. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*, 1156-1171.
- Thompson, R. A. (2010). Feeling and understanding through the prism of relationships. In S. D. Calkins y M. A. Bell (Eds.), *Child development. At the intersection of emotion and cognition* (pp. 79-95). American Psychological Association.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.
- Wang, Q. (2001). 'Did you have fun?' American and Chinese mother-child conversations about shared emotional experiences. *Cognitive Development, 16*, 693-715. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(01\)00055-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(01)00055-7)
- Webster-Stratton, C. (2000). *How to promote social and academic competence in young children*. Sage.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. y Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*, 471-488. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x>