

TRANSICIONES EN LA COMPRENSIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS DE PREESCOLAR A
PRIMARIA

Daniela Arango Bernal

Catalina Gómez Díaz

Mariana Maz Lineros

Milton E. Bermúdez-Jaimes, PhD¹

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Psicología

Bogotá D.C, Noviembre de 2017

¹ Director de Trabajo de Grado. Docente de la Pontificia Universidad Javeriana

Tabla de contenido

	Pág.
Resumen	4
1. Introducción	5
1.1 Justificación	5
2. Antecedentes	7
2.1 Conceptualización de la emoción.....	7
2.1.1 Definiciones de la emoción	8
2.1.2 Aspectos y componentes de la emoción.....	10
2.1.2.1 Principales teorías de la emoción.....	12
2.2 Desarrollo emocional.....	18
2.2.1 Ontogenia del desarrollo emocional.....	19
2.2.2 Expresión emocional.....	21
2.2.3 Discriminación emocional.....	26
2.2.4 Reconocimiento emocional.....	27
2.2.5 Comprensión emocional.....	29
2.3 Evidencia empírica sobre el estudio del desarrollo emocional.....	34
2.4 Concepto de transición.....	45
3. Método.....	49
3.1 Tipo de estudio y diseño.....	49
3.2 Participantes.....	49
3.3 Variables e instrumentos.....	50
3.4 Cuestionario sociodemográfico.....	53
3.5 Procedimiento.....	53

4. Resultados.....	55
5. Discusión.....	61
6. Conclusiones.....	67
7. Limitaciones y sugerencias.....	68
Referencias.....	
Anexos.....	

Resumen

Teniendo en cuenta que la comprensión emocional en los niños cambia con la edad, una revisión de la extensa literatura revela nueve componentes específicos, donde se ha podido establecer que se pueden observar y relacionar entre ellos, y de esta manera comprender las trayectorias en dicho entendimiento emocional (Harris, Pons, Rosnay, 2004). La presente investigación fue realizada a través de un estudio con diseño longitudinal, el cual tenía como objetivo principal caracterizar la transición de la comprensión de la emoción en el paso del preescolar a la primaria con el fin de establecer posibles trayectorias en este dominio de desarrollo. Para tal propósito se aplicó la plataforma de evaluación de la Comprensión Emocional (Bermúdez-Jaimes, 2008) a 34 niños entre los 6 y 7 años de edad del Colegio Privado de la ciudad de Bogotá. Así mismo, se aplicó una encuesta demográfica a cada uno de los participantes, la cual buscaba conocer algunas características del contexto social de los niños. Luego de realizar este estudio, se encontró que la hipótesis de investigación es rechazada aceptando que no se encontraron diferencias significativas en los niveles promedio de la comprensión emocional de los niños, con un valor $t_{(33)} = 1,12; p = 0,271$.

Palabras claves: comprensión emocional, transiciones, niños , preescolar y primaria.

Abstract

Taking into account that emotional understanding changes through the years, an extended revision of literature reveals nine specific components, and these can be observe and related within them, allowing understanding the path of the emotional grasp (Harris, Pons, Rosnay, 2004). The actual research was done through a longitudinal design study, in which the most important goal was to characterize the transition of the emotional comprehension in the passage from preschool to elementary, in order to be able to determine possible paths in this domain of development. For this purpose was applied the test called *Comprensión Emocional* (Bermúdez-Jaimes, 2008), to thirty-four children between six and seven years old, that studied at a private school in Bogotá. Likewise, a demographic survey was applied to each participant, in order to gather some characteristics about the social context of these children. After the study was finished, the main result for the research hypothesis was rejected accepting that no significant difference was found regarding the influence of transitions in children emotional comprehension, taking into account the $t_{(33)} = 1,12; p = 0,271$ value.

Key words: emotional understanding, transitions, children, preschool, elementary.

Introducción

Justificación

Los niños y niñas que realizan el tránsito de preescolar a primaria, necesitan seguir desarrollando sus habilidades de interacción con adultos y con sus compañeros para tener un desempeño adecuado en los nuevos retos con los que posiblemente se encontraran en este nuevo contexto. Es por esto por lo que, tener en cuenta el cambio que se vive en la transición de la comprensión emocional en los niños que se encuentran en preescolar y pasan a primaria, es de vital importancia para entender cómo surge el desarrollo de la comprensión emocional en los niños.

Realizar investigaciones durante el periodo de preescolar es importante ya que en esta edad donde se incrementa el ritmo de aprendizaje de los niños en relación a su mundo social, es decir, que es dentro de este espacio donde el niño interioriza conductas positivas y negativas en las que aprende a controlar sus sentimientos, sus necesidades y deseos en distintas formas que son aceptadas por la sociedad. Durante periodo del ciclo vital no solo desarrolla formas de control y regulación, sino que también se empiezan a asimilar y comprender ciertas normas sociales, reglas y costumbres de la cultura, lo cual es óptimo para el desarrollo en general del niño, y a su vez genera expectativas frente a su propio comportamiento por parte de la familia, comunidad y sociedad que lo rodea (Barrantes & Fuetes, 2008).

Por otro lado, es importante mencionar que la comprensión emocional recoge las creencias, conocimientos y expectativas sobre los diferentes estados emocionales que puede experimentar el niño y le ayuda a comprender las emociones de los otros (Castillo,2008). Entonces, la habilidad que un niño tenga para relacionarse con sus pares y adaptarse a nuevos ambientes en la etapa preescolar, aporta significativamente en todos los aspectos del desarrollo.

No obstante, las emociones y sentimientos tienen gran relevancia en el comportamiento social, es decir, la alegría, tristeza, frustración, desesperanza, fuerza, miedo, voluntad etc., condicionan la manera de actuar de las personas. Por lo tanto, esta investigación pretende dar a conocer la importancia del desarrollo en la comprensión emocional, para la construcción de bases que determinen la regulación emocional, la identidad, la personalidad y los comportamientos de los niños, para que puedan integrarse en la sociedad de una manera positiva.

Por otra parte, una de las motivaciones que tuvo esta investigación, es que a partir de la revisión literaria realizada, se encontró que existe abundante información e investigaciones sobre la expresión emocional a lo largo del desarrollo emocional en los niños. Por ejemplo, se presenta un trabajo de investigación sobre el avance y los cambios que el niño presenta frente al desarrollo de la expresión emocional. Sin embargo, existen vacíos frente a la verdadera forma en que el niño en edad preescolar va comprendiendo y dotando de significado la manera de interactuar y comunicarse con sus cuidadores y entorno. Es así que esta investigación considera pertinente abrir e impulsar nuevos trabajos que centren su foco de atención en aspectos como la comprensión emocional y permitan generar avances teóricos sobre este concepto.

Con base a lo mencionado anteriormente, el objetivo general de la presente investigación es caracterizar la transición de la comprensión de la emoción en el paso del preescolar a la primaria con el fin de establecer posibles trayectorias en este dominio de desarrollo en niños que asisten a un colegio privado de la ciudad de Bogotá.

Entonces, partiendo de este planteamiento, se pudieron establecer algunos objetivos específicos para el desarrollo de la investigación. Primero, se pretendía identificar los niveles de comprensión emocional de un grupo de niños que están en proceso de transición del preescolar a la primaria. Y el segundo objetivo específico que se tuvo para este trabajo fue el de comparar los

nueve componentes de la comprensión emocional en dos momentos distintos: en preescolar y en primaria.

Antecedentes

Conceptualización de la Emoción

Las emociones pueden ser entendidas como procesos psicológicos que permiten expresiones de los seres humanos frente a lo que viven. Sin embargo, en la psicología y otras disciplinas se ha presentado un debate acerca de la definición de este concepto. Hay varios autores que se han dedicado a hacer un estudio sobre la emoción, y han llegado a concluir que hay una variedad de factores que influyen en este concepto, ya sea biológicos, culturales, cognitivos, entre otros. Es por esta variedad que la mayoría de autores han llegado a un consenso respecto a la dificultad para definir la emoción de manera única, y lo que han hecho es un intento por conceptualizarla tomando en cuenta diversos aspectos o dimensiones (Reeve, 2003).

A continuación, se toman cinco definiciones distintas sobre la emoción para tener una aproximación a la conceptualización. Luego se hace referencia a los principales aspectos y componentes de la emoción, y posteriormente se resumen algunas de las principales teorías que existen sobre las emociones. Al final de este apartado se toma una teoría como sustento del presente trabajo, teniendo en cuenta la definición que está más acorde a los elementos que se analizan.

Definiciones de la Emoción.

A continuación, en la Tabla 1 se presentan las cinco definiciones de emoción que se consideran las más representativas en la literatura, tomando como criterio de su elección el autor y el año en el que se hizo la publicación. Estos planteamientos de distintos investigadores en el área permiten, posteriormente, hacer un análisis de similitudes y diferencias, para concluir con una definición que esta ajustada a los lineamientos de este proyecto.

Tabla 1

Definiciones de la emoción

Autor	Año	Definición
Kleinginna & Kleinginna	1981	Un complejo conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediadas por sistemas neuronales y hormonales que: pueden (a) dar lugar a experiencias efectivas como sentimientos de activación, agrado, desagrado; (b) generar procesos cognitivos tales como efectos perceptuales relevantes, valoraciones, y procesos de etiquetado; (c) generar ajustes fisiológicos...; (d) dar lugar a una conducta que es frecuentemente, pero no siempre, expresiva, dirigida hacia una meta y adaptativa (p. 355)
Soufre	2000	“una reacción subjetiva a un suceso sobresaliente, caracterizado por cambios de orden fisiológico, experiencial y patentemente conductual” (p. 18).
Reeve	2003	“las emociones por lo común surgen a partir de acontecimientos situacionales o de desarrollo, se expresan de manera única, sirven a propósitos importantes y motivan una forma predecible del comportamiento” (p. 442); y a esto añade que son multidimensionales en la medida en que “existe como fenómenos subjetivos, biológicos, propositivos y sociales” (p. 442). Además, expone que “la emoción es el constructo psicológico que unifica y coordina los cuatro aspectos” (Reeve, 2003, p. 443)
Carpi, Gómez, Guerrero, Palmero	2006	“la emoción es un proceso adaptativo que forma parte de los procesos afectivos. Es decir, si bien toda emoción puede ser considerada como una forma de proceso afectivo, no todos los procesos afectivos son procesos emocionales” (pp. 16-17).
Domínguez, Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín	2011	“la emoción es un proceso psicológico que nos prepara para adaptarnos y responder al entorno” (p. 17). A esto añaden que “pueden ser también consideradas como uno de los procesos psicológicos más complejos y difíciles de explicar” (p. 18). Además, afirman lo siguiente: “como tal proceso psicológico, no puede observarse directamente, sino que se deduce de sus efectos y consecuencias sobre el comportamiento” (p. 17)

Las anteriores definiciones permiten tener una mirada general de lo que implica el concepto de emoción. Respecto a las similitudes que se pueden encontrar luego de revisar los diferentes autores, es evidente que la mayoría de ellos parten por afirmar que las emociones son reacciones, consecuencias, o efectos de procesos experienciales o de adaptación. Kleinginna &

Kleinginna (1981), Reeve (2003), y Soufre (2000) coinciden en que la emoción se constituye por factores biológicos, cognitivos y sociales o culturales. Además, los autores citados en la Tabla 1, muestran un punto común en tanto que plantean que las emociones se hacen notar en las conductas de las personas, traducidas en reacciones específicas.

En cuanto a las diferencias que se pueden observar en estas definiciones, está claro que cada autor tiene un enfoque y este se puede notar en las características que priorizan en cada enunciación. Kleinginna & Kleinginna (1981) se enfocan principalmente en que las emociones se dan por interacciones y factores subjetivos y objetivos; Reeve (2003) por su parte se centra en la importancia de la emoción como concepto multidimensional. Palmero et. al (2006) se concentran en la emoción como un elemento de los procesos afectivos, y Fernández-Abascal et. al, tienen como base que la emoción es un proceso psicológico que sirve a la adaptación.

Siendo así, todas estas definiciones aportan elementos importantes para el análisis de este trabajo de investigación. Luego de revisar cada una de estas, y de analizar similitudes y diferencias, se puede concluir que la definición más completa y que se ajusta de la mejor manera a todo el proceso de indagación, es la planteada por Kleinginna & Kleinginna (1981), pues permite una mirada integral de este concepto, e incluye todos los elementos que refieren el resto de los autores. Estas autoras realizaron un estudio con aproximadamente 101 definiciones de emoción, y de ahí llegaron a categorizar el concepto por medio de once clasificaciones: “afectiva, cognitiva, basada en estímulos elicidores, fisiológica, emocional/expresiva, disruptiva, adaptativa, multifactorial, restrictiva, motivacional, escéptica” (Fernández-Abascal, 2011, pp. 39-40); es esto lo que permite tener un amplio conocimiento a pesar de la complejidad que trae consigo la emoción.

Reeve (2003) plantea que hay dos formas en las que la emoción se puede relacionar con la motivación. En primer lugar, son las emociones las que permiten hacer una lectura de las diversas

situaciones y de los estados motivacionales de las personas, que están siempre cambiando. Y, en segundo lugar, la emoción también puede ser entendida como un sistema de motivación primario en el ser humano, pues “las emociones energizan y dirigen la conducta” (Reeve, 2003, p. 444).

Aspectos y componentes de la emoción.

Reeve (2003) plantea que las emociones tienen un carácter multidimensional, pues se definen a partir de una dimensión cognitiva, una fisiológica, una funcional, y una social. Dentro de esta característica, el autor desarrolla la manera en que los distintos aspectos influyen en la emoción. En cuanto a lo fisiológico, se dice que las emociones son “reacciones biológicas ante situaciones importantes de la vida” (Reeve, 2003, p. 480). Además, hay cinco elementos de la biología que aportan al entendimiento de la emoción, y estos son: el sistema nervioso autónomo, el sistema endocrino, los circuitos cerebrales neuronales, la tasa de impulso neural, y la retroalimentación facial. Esto quiere decir que hay sistemas del cuerpo que se preparan de manera física para responder a una situación específica y esto influye en la emoción (Reeve, 2003). En su texto, Reeve (2003) dice que “las emociones adquieren apoyo fisiológico para habilitar las conductas adaptativas” (p. 482), y a esto le suma que hay tres circuitos neurales específicos que refieren una forma conductual de respuesta a las emociones, y estos son: un sistema de acercamiento, un sistema de huida, y un sistema de inhibición (Gray, 1994). Dentro del aspecto biológico la activación neural también es importante, pues la actividad puede aumentar, disminuir o mantenerse, y de ahí Tomkins (1970) afirma que dependiendo del nivel de impulso se generan las emociones.

Así mismo, las expresiones faciales son una característica importante dentro del componente biológico de las emociones, pues “la retroalimentación facial es la que activa la cadena de sucesos que subyacen a la experiencia emocional, de acuerdo con la hipótesis de retroalimentación facial” (Reeve, 2003, p. 488). Son las expresiones faciales las que permiten la

distinción observable de las emociones y esto termina siendo una reacción fisiológica frente a situaciones específicas.

Por otro lado, están los aspectos cognitivos de la emoción. El elemento principal dentro de lo cognitivo es la valoración; Reeve (2003) cita a Frijda (1986), Lazarus (1991), Ortony, Clore & Collins (1988), Roseman (1984), Scherer (1984), Smith & Ellsworth (1985), y a Weiner (1986), para afirmar que “las emociones no ocurren sin una valoración antecesora del suceso de vida”, y que “la valoración, no el suceso de vida en sí, causa la emoción” (p. 498). Cuando se habla de valoración, se entiende que se le da un nivel de importancia a lo sucedido y ahí surge la emoción. Según Arnold (1960, 1970), las personas pueden valorar los acontecimientos como positivos o negativos, pues dependiendo de cómo lo vea la persona, un evento puede ser considerado como algo que aporta o como algo que puede amenazar o hacer daño. Dentro de lo cognitivo, se entiende la emoción como un proceso, en donde hay un estímulo, luego se da la valoración, que desencadena la emoción (Reeve, 2003). Es así que “la cantidad de diferentes emociones que cualquier persona distingue constituye su *conocimiento de la emoción*” (Reeve, 2003, p. 508). Esto quiere decir que por medio de las experiencias personales se dan las representaciones mentales que permiten las valoraciones y resultan las emociones.

Y en tercer lugar, están los componentes sociales y culturales de la emoción, pues “la interacción social ayuda a una comprensión social y cultural de la emoción” (Reeve, 2003, p. 511). De esta manera, el autor plantea que “la interacción social proporciona a la gente identidades particulares (...)” (p. 511). Es dependiendo de la situación social que se presenta, que las emociones pueden variar en las personas, y ahí se tiene en cuenta el entorno y las personas con las que se da dicha interacción. En el aspecto social de la emoción, hay tres procesos que influyen: la imitación, la retroalimentación, y el contagio; y estos tres se encadenan para producir

la emoción, en la medida en que la interacción expone a las personas a los procesos emocionales de los demás (Cacioppo, Hatfield y Rapson, 1993).

De la interacción social se llega a la socialización emocional, pues “las sociedades claramente socializan las experiencias y expresiones emocionales de sus miembros. Aún así, existen límites del grado en que una cultura socializa emociones particulares dentro de sus constituyentes” (Reeve, 2003, p. 513). Esto quiere decir que la cultura determina en gran medida la manera en que el proceso emocional se desarrolla dentro de las interacciones, pues las creencias no son las mismas en todas las sociedades. Sin embargo, las emociones siguen siendo las mismas sin importar las creencias (Reis, 1986).

Principales teorías de la emoción.

Reeve (2003) señala un debate importante: ¿son las emociones fenómenos biológicos o cognitivos? Se apoya en postulados de Ekman (1992) y Panksepp (1982, 1994) para exponer que los individuos responden de manera automática y rápida a los acontecimientos para generar una emoción, que se dan de manera involuntaria y son provocados por la actividad cerebral. Mientras tanto, Lazarus (1991) dice que el sujeto, por medio de la valoración cognitiva, le da un significado a lo que le sucede, y gracias a esto surge la emoción.

Ahora bien, existen distintas teorías respecto al estudio de la emoción en los seres humanos. Hay teorías clásicas, donde se incluyen las de James-Lange, y Cannon-Bard. Y también hay teorías contemporáneas, que parten de lo biológico y lo cognitivo. Allí se encuentran la teoría Darwinista, y la de Izard, estas dentro del grupo de las evolucionistas. Mientras que, en el grupo de las teorías cognitivas, se encuentra Lazarus, Schachter & Singer, y Weiner.

Teorías Clásicas.

La primera teoría sobre la que se puede hablar aquí es la de James (1884)-Lange (1885). Esta teoría comenzó por preguntarse “si las emociones individuales tenían asociadas

determinadas reacciones corporales estructuradas” (Reeve, 2003, p. 480). Por medio de la experiencia se logró comprobar que cada vez que se experimenta una emoción, el resultado inmediato son cambios corporales (Reeve, 2003). Así, esta teoría tuvo dos suposiciones como base central: “1) el cuerpo reacciona en forma discriminatoria ante los diferentes estímulos que provocan emoción y 2) los estímulos no emocionales no causan cambios corporales” (Reeve, 2003, p. 481).

Respecto a esta teoría, Rodríguez (1998) plantea que “los cambios corporales son el fundamento de la emoción” (p. 5). Esto quiere decir que el cuerpo viene antes que la mente en el caso de esta teoría. Por otra parte, Fernández-Abascal et. al (2011), afirma que esta propuesta “propone que la percepción de un estímulo o situación biológicamente significativa genera una serie de respuestas o cambios corporales (fisiológicas y motoras), siendo la percepción contingente de estos lo que genera la experiencia emocional” (p. 28)

Como crítica a James-Lange, surge la teoría de Cannon (1927)-Bard (1938), planteando que “la producción artificial de los cambios viscerales, característicos de ciertas emociones, no provoca por sí misma los efectos previstos, es decir, no provoca la emoción” (Rodríguez, 1998, p. 6). Además, esta teoría plantea que las emociones están compuestas por respuestas fisiológicas y experiencias subjetivas (a la misma vez) ante un estímulo. Además, esta hipótesis afirma que “la experiencia emocional era más rápida que las reacciones fisiológicas” (Reeve, 2003, p. 481); esto quiere decir que como lo plantearon Newman, Perkins y Wheeler (1930) que la respuesta corporal tiene una labor de aumentar más no de causar a emoción. De igual manera, Cannon afirma que “las emociones anteceden a las conductas y que los cambios corporales no son determinantes en la experiencia emocional (...)” (Fernández-Abascal et. al, 2011, p. 29)

Teorías Contemporáneas.

Dentro de estas hipótesis, se definen en primer lugar dos grandes grupos: el de las teorías biológicas o evolucionistas, y el grupo de las teorías cognitivas. Respecto al enfoque biológico, está la Teoría Darwinista, que empieza por afirmar que

la emoción es una manifestación de la mente y que, puesto que tanto los animales como el hombre expresan emociones de naturaleza semejante en situaciones semejantes, este hecho debería probar la continuidad evolutiva de las expresiones emocionales desde las especies inferiores al hombre (Fernández-Abascal et. al, 2011, p. 25)

En su texto, Darwin (1872) propone tres principios para guiar la comprensión de las expresiones emocionales, que son: hábitos útiles asociados, que “reconoce en la expresión emocional su función adaptativa (Fernández-Abascal et. al, 2011, p. 25); antítesis, que “entiende la expresión conformada por categorías expresivas morfológicamente opuestas (p. 25); y la acción directa del sistema nervioso, que plantea un equilibrio entre los dos primeros principios y una “asociación a marcados cambios fisiológicos que posibilitan la secuencia adaptativa-expresiva” (p. 25). De la línea Darwinista se concluye que todos los comportamientos o reacciones emocionales tienen una función puramente adaptativa para la supervivencia. Entonces, si las expresiones emocionales tienen una función adaptativa, muchas de estas resultan siendo no aprendidas, sino adquiridas por el entorno (Cano-Vindel, 1995).

La otra teoría que se incluye dentro de la línea evolucionista, es la de la retroalimentación facial, de Izard (1971). Se dice que es una teoría compleja, en tanto que integra distintos conceptos sobre la emoción. Esta plantea que “la expresión facial determina la cualidad de la experiencia emocional” (Cano-Vindel, 1995, p. 15), y es esta expresión emocional la que tiene un rol vital en la experiencia propia de cada sujeto. Entonces, Izard (1971) expone que se pueden encontrar dos relaciones importantes entre los músculos de la cara y la actividad cerebral. La

primera es que hay una conexión que “sirve para transmitir impulsos cerebrales a los músculos de la cara, provocando determinadas expresiones faciales genéticamente determinadas” (Cano-Vindel, 1995, p. 16); y la segunda tiene la labor de “informar retroactivamente al cerebro acerca de la tensión muscular facial” (p. 16), y esto es lo que da como resultado la experiencia emocional del sujeto.

Respecto a esta teoría, Reeve (2003) afirma que “la emoción consiste en darse cuenta de la retroalimentación propioceptiva de la conducta facial” (p. 488). Cuando se da el proceso de la retroalimentación facial, el resultado es la “activación de la emoción” (Reeve, 2003, p. 488). Es evidente que esta tesis se enfoca de manera específica en la musculatura facial y el papel que esta tiene en la experiencia emocional, razón por la que el resto del cuerpo pasa a un segundo plano y lo único que hace es ayudar a medir la intensidad de la emoción (Cano-Vindel, 1995). Vico (2010) plantea que “los estudios sobre manipulación de expresiones faciales apoyan la idea de que es la información transmitida por los músculos faciales la que produce el fenómeno emocional” (pp. 10-11).

Ahora bien, respecto al grupo de las teorías cognitivas de la emoción, para este marco teórico se hace la revisión de tres teorías específicamente. Las hipótesis de enfoque cognitivo tienen como principal característica que “la conducta emocional es consecuencia de la actividad cognitiva que el sujeto realiza sobre la situación: elaboración, interpretación, valoración, atribución (...)” (Cano-Vindel, 1995, p. 39).

En primer lugar, está el modelo de Schachter & Singer (1962), que surge por medio de un experimento en el que se manipulan ciertas variables en un grupo y hay además un grupo control. Teniendo en cuenta los resultados de dicho experimento, se plantea que “las emociones surgen por la acción conjunta de dos factores” (Cano-Vindel, 1995, p. 41), y ahí es cuando se le conoce a este modelo como la “teoría bifactorial de las emociones” (p. 41). Estos factores son: *excitación*

fisiológica y la *interpretación cognitiva de los estímulos situacionales*. En cuanto a estos factores, Cano-Vindel (1995) dice: “si no hay excitación no se dará emoción; si hay excitación, pero no se puede atribuir a estímulos emotivos, tampoco habrá emoción. Es decir, si falta uno de los dos factores no se dará la emoción” (p. 42). Es así que Rodríguez (1998) concluye que “la emoción procede de un cambio visceral, pero implica un estado de activación simpática que es evaluado cognitivamente y definido como tal o cual emoción” (p. 6).

En segundo lugar, aparece la teoría de la valoración cognitiva, de Lazarus. Reeve (2003) afirma sobre este modelo: “dado un encuentro con el ambiente, el individuo primero hace una valoración primaria relacionada con su significado e importancia personal, en términos de bienestar físico, psicológico o social (...) las valoraciones secundarias causan respuestas de enfrentamiento voluntario” (p. 503). Dentro de esta teoría, la emoción es completamente entendida como un proceso, en el que se dan distintas etapas, tal como lo son la valoración primaria y la valoración secundaria. Aquí se puede encontrar una secuencia para el proceso, que sigue así: “suceso estimulante-valoración-emoción” (Reeve, 2003, p. 504).

Es así que Cano-Vindel (1995) hace un análisis de esta teoría y expone que “las emociones pueden afectar a la actividad cognitiva y, a su vez, las emociones vienen determinadas por los procesos de razonamiento” (p.45). Para luego plantear que “la valoración cognitiva es un proceso evaluativo que determina por qué y hasta qué punto una relación determinada entre el individuo y el entorno es estresante” (p. 46). Vale la pena aclarar que la teoría de Lazarus nace de un análisis inicial del estrés y el afrontamiento del mismo. Por su parte, León (2000) aclara la importancia de distinguir entre el concepto de valoración, y otros conceptos como el conocimiento y la atribución. El conocimiento da una mirada general de la situación, pero para lograr la emoción se necesita unir esto con un proceso de evaluación sobre las implicaciones personales de la situación. Mientras que “las atribuciones son relevantes a la emoción porque

aportan datos que luego han de evaluarse con respecto a su significado adaptativo” (p. 257), es decir que las atribuciones sirven de guía a la valoración, y son parte del conocimiento.

En tercer lugar, se encuentra la teoría de Weiner (1985, 1990), sobre la atribución de las emociones. Este autor “estudia la forma en que los sujetos realizan inferencias causales sobre los acontecimientos, sobre todo interpersonales, y más en concreto, sobre las intenciones de los demás y de sí mismos” (Rodríguez, 1998, p. 9). En este sentido, primero está la valoración, y luego la atribución, pues Rodríguez (1998) cita planteamientos de Weiner para explicar que “existe dos tipos de emociones, unas que dependen de la atribución y otras que no (...) primero, por tanto, se valora un resultado y luego se busca una atribución causal, que genera todo el conjunto de las diferentes sensaciones” (p. 9).

Siendo así, las atribuciones también están determinadas por la motivación, que Cano-Vindel (1995) plantea que “está determinada por lo que uno puede obtener (incentivo), así como por la probabilidad de conseguirlo (expectativa)” (p. 49). El valor se da de manera subjetiva, por lo tanto, la atribución de causalidad puede ser un camino para dar resultado a las emociones. La conclusión general de esta teoría es la siguiente: se presenta un suceso y se da lo que Lazarus llama valoración primaria, que es la reacción inmediata, luego:

tras la valoración del resultado y la inmediata reacción afectiva, se buscará una adscripción causal; lo que generará una serie de emociones diferentes, en función de la atribución o atribuciones elegidas. Es decir, estas emociones se considera que son dependientes de la atribución, puesto que están determinadas por la causa percibida del resultado anterior. En relación directa con la atribución de causalidad elegida, se generarán diferentes emociones, tales como sorpresa, serenidad, orgullo, tristeza, frustración, etc. (Cano-Vindel, 1995, p. 50)

A manera de conclusión para este apartado, es importante resaltar que el presente trabajo está guiado por un enfoque cognitivo, dentro del cual se encuentra una diversidad de teorías. Por esta razón, es importante que, luego de revisar distintos autores con distintas hipótesis, se selecciona una sola teoría como base para el estudio. En este caso se ha escogido la Teoría Cognitiva de la Valoración de Lazarus, que entiende la emoción como un proceso, en el cual se encuentran distintos aspectos, desde lo biológico de una reacción a un suceso, hasta la evaluación cognitiva del mismo.

Desarrollo emocional

En este apartado se encuentra en primer lugar las definiciones que caracterizan al desarrollo emocional, posteriormente miraremos con detenimiento la ontogenia de las emociones enfatizando en cinco dimensiones de su evolución: expresión emocional, discriminación emocional, reconocimiento emocional y comprensión emocional. Con el fin de analizar detenidamente cada uno de estos componentes, y así lograr una mayor comprensión del desarrollo emocional del niño. Teniendo en cuenta que el individuo funciona como una totalidad y ninguno se centra por separado (Gottlieb, 1991).

De acuerdo con Castillo (2008) quien se basa en Sroufe (2000) para definir el desarrollo emocional establece que:

El desarrollo emocional hace referencia al establecimiento de la naturaleza de la transición de una etapa de desarrollo a otra, es decir, la forma de considerar cómo evoluciona la conducta desde una forma más primitiva hacia la subsecuente, el despliegue de nuevos comportamientos y las cualidades de la organización de la conducta (p. 40)

Así mismo, plantea que el desarrollo emocional es un proceso complejo que precisa la interacción de factores de las esferas individual, social y contextual (Castillo, 2008).

Por otro lado, Moreno (2003) define el desarrollo emocional como

Un logro o meta que le permite al individuo interpretar y comprender adecuadamente los estados emocionales de los otros, empatizar, organizar las emociones y expresarlas en forma constructiva, regular la propia conducta, desarrollar y mantener relaciones estables con otros (p. 2).

En suma, se considera que el desarrollo emocional es una dimensión más del desarrollo de los niños. Por lo cual es importante entender que, para los cambios que se presentan en estas dimensiones, algunas veces se requiere una comprensión más profunda del desarrollo cognitivo (Sroufe, 2000). A continuación, se hace una revisión de las principales maneras como se ha evaluado la ontogenia del desarrollo emocional en las etapas iniciales de la vida.

Ontogenia del desarrollo emocional.

Una de las características del desarrollo emocional en sus primeros meses de vida, es que existe una fuerte vinculación con lo biológico que se va desconectando a medida que va transcurriendo el ciclo vital y empiezan a cobrar valor otros factores como la interacción. Por ejemplo, la primera sonrisa que establece el niño con sus cuidadores es una sonrisa refleja, que con el tiempo se va volviendo social, de modo que, esa sonrisa ya no se establece por mecanismos fisiológicos sino por mecanismos interactivos (Sroufe, 2000).

De ahí que en los primeros meses de vida se establece una mayor transformación en función de la relación del bebé con los sucesos exteriores, y después de los tres meses de nacimiento él mismo bebé comienza a crear cada vez más su propia estimulación (Sroufe, 2000). Dicho lo anterior, “las sonrisas que son comunes hacia las 10 semanas de vida, obedecen a la activa transacción entre él bebé y el acontecimiento” (p. 55).

Es necesario agregar que a las seis semanas de vida es donde se comienzan a presentar las reacciones iniciales del bebé como respuesta a las señales emocionales de su entorno, y a los siete

y nueve meses es donde se da el entendimiento a las señales comunicativas como referencias directas a algún aspecto externo del entorno Saarni et al., (2006).

Para ilustrar lo anterior en palabras de Sroufe (2000), “cuando el bebé se enoja en sus primeros meses ya sea por una fuente específica o externa, su reacción tiende a ser de todo el cuerpo y difusa; sólo después se dan reacciones coordinadas, dirigidas y específicas al suceso”. (p. 56). En este orden de ideas, un bebé a los cinco meses responde ante los sonidos fuertes emitidos por su madre y al tenerla frente a frente muestra agrado con una sonrisa, esto significa que coordina el sonido fuerte con el rostro de su madre, pero puede llorar cuando el sonido llega lejos y de forma inesperada (Sroufe,2000).

De igual modo, en la segunda mitad del primer año cuando comienzan a presentarse una gran cantidad de emociones fundamentales, Sroufe (2000) hace referencia a lo siguiente:

El que se dé una reacción emocional y cual sea el tipo de emoción dependen del significado que el suceso tiene para el bebé. El significado mismo se define menos en función del “estímulo objetivo” y más atendiendo a la experiencia subjetiva del niño, la cual se basa en las experiencias del pasado y en las circunstancias del entorno. Por tanto, las reacciones no pueden ser únicamente más diferenciadas, sino que, además, son más idiosincrásicas, esto es, se fundan más en la historia específica de ese niño en particular (p. 59).

Ahora bien, al final del primer año de vida, los bebés no responden a sucesos de estímulos aislados, debido a que la emoción se va organizando en relación con el contexto, lo que permite que el bebé tenga la capacidad de recordar y anticipar una experiencia (Sroufe,2000).

En definitiva, durante los primeros meses del desarrollo emocional del bebé prima el contexto fisiológico en que se da la estimulación, y solo con el transcurso del desarrollo, el rol

interactivo entra a jugar un papel trascendental en el bebé, donde cada vez más la interacción surge como un efecto en el desarrollo emocional.

Existen varias dimensiones que han atravesado cambios en la teoría del desarrollo emocional. La literatura ha citado: expresión emocional, discriminación emocional, reconocimiento emocional y comprensión emocional. A continuación, se hace una revisión del cambio que se ha dado en cada una de esas dimensiones.

Expresión emocional.

La expresión emocional se entiende como las primeras señales y manifestaciones emocionales que el bebé evoca para conseguir determinadas respuestas por parte de sus cuidadores, estas sirven de estímulos para iniciar conductas de acercamiento con los padres y así recibir la atención necesitada en un momento específico. La expresión emocional es la respuesta a una reacción afectiva que se da en una situación relacional, ya sea entre personas, objetos o eventos (Abarca, 2003). Sin embargo, existe otra manera en la que se pueden producir emociones y es por medio de las señales sociales de las otras personas, ya que estas tienen una capacidad enorme para dotar de significado una relación entre personas y medio ambiente. (Campos, Emde, Klinnet, Sorce & Svejda 1983).

Ahora bien, la expresión emocional de los bebés se constituye como un factor de regulación e interacción con los cuidadores. Es importante resaltar que la expresión emocional es el principal vehículo de comunicación de los bebés en los primeros años de vida, lo cual sirve para que los cuidadores del bebé regulen su comportamiento con relación a la interacción que se da con el bebé. Esto quiere decir que la expresión emocional de los niños es el indicativo que tienen los adultos para saber cómo deben interactuar con ellos. (Caccioppo, Hatfield & Rapson, 1994).

El primer vehículo o mecanismo de comunicación que tienen los bebés es el llanto y la ausencia del llanto; según Astington (1993) los bebés antes de poder hablar utilizan otros gestos y mecanismos de señalamiento, como lo son el llanto por hambre, el llanto por malestar e incomodidad, o simplemente por necesitar atención del cuidador. Por otro lado, cuando un niño hace señalamientos hacia objetos o movimientos corporales, en una primera instancia estas conductas no son comunicativas, o por lo menos en un primer momento no tiene la intención de serlo, En palabras de Astington (1920) un ejemplo de esto puede ser:

Cuando la madre levanta al bebé, sus brazos se levantan simplemente porque la madre lo sujeta por las axilas. Es sólo un movimiento que el niño no tiene intención de hacer y que él no causa. En un estadio posterior, el niño puede cooperar en la acción de ser levantado: eleva activamente los brazos mientras su madre lo levanta. Después, él puede elevar sus brazos hacia la madre pidiendo que lo levante cuando ella no tiene intención de hacerlo. Así es cuando los niños comienzan a utilizar el lenguaje, y ya se comunican de manera efectiva (p. 62).

Respecto a lo anterior, cuando un niño hace ruido o llora, esto le indica al cuidador que el bebé tiene algún tipo de problema; estos comportamientos tienen un significado y pretenden dar un mensaje al adulto, sin ser una acción intencionada del bebé (Grice, 1957). Según Bruner los primeros llantos del bebé indican de forma natural que están molestos, y sus primeras acciones de alcanzar una meta expresan que quieren un objeto de forma natural, aunque en los primeros meses de vida los niños no tienen la intención de comunicar desolación o deseos, los padres actúan como si así fuera, esto quiere decir que son los padres y cuidadores quienes tratan los significados naturales no intencionales de los bebés como comunicaciones intencionales (Bruner, 1986).

Ahora bien, teniendo en cuenta que los bebés en sus primeros meses de vida usan las expresiones emocionales como puente de comunicación directo con sus cuidadores y su entorno, cabe mencionar cómo la expresión emocional en los niños va cambiando según el momento de desarrollo en el que este se encuentre, por esto mismo a continuación se mencionan algunos de estos cambios.

Según Blatt, Rochat & Striano (2002) los niños de dos meses de edad logran mantener la mirada con mayor facilidad si el cuidador muestra una sonrisa en lugar de una expresión neutra o triste en su rostro. Este descubrimiento sugiere que los bebés tienen más afinidad con las expresiones felices superando el impacto de una emoción negativa o neutra; y esto sucede gracias a que los bebés suelen estar más expuestos a rostros alegres y sonrisas por parte de otras personas en sus interacciones sociales cotidianas, que a las expresiones tristes o frías por parte de otras personas Saarni et al., (2006).

Durante los tres primeros meses de vida las expresiones emocionales de los bebés, como el llanto o las sonrisas cuando se sienten bien o mal suelen ser un poco desmedidas. En un principio el llanto y el grito son una descarga, luego pasan a convertirse en elementos de comunicación con una intencionalidad clara, ya que el niño va dándose cuenta que sus gritos y llantos le proporcionan una satisfacción frente a sus necesidades. Más adelante el niño va a lograr incorporar gestos y palabras en su interacción con sus cuidadores y entorno (Ibarrola, 2014).

Por otro lado, un hito importante para resaltar en esta etapa del desarrollo es que alrededor de los 2 y 3 meses de edad, los niños más pequeños sonríen mientras duermen y también lo hacen frente a las cosas que ven y oyen cuando están despiertos. Pero las verdaderas sonrisas sociales se producen solo en respuesta a las otras personas; esa sonrisa trae como consecuencia que se generen nuevas sonrisas y es esta la primera interacción social verdadera que tienen los niños (Astington, 1993).

Lo mencionado anteriormente, muestra que los niños pequeños pueden expresar diferentes expresiones faciales en diversas circunstancias. Las expresiones de alegría, enfado y ansiedad se presentan de forma sistemática en el niño, lo cual genera la sensación de que el bebé está alegre o enfadado, no porque esas expresiones constituyan algún tipo de señales universales innatas, sino porque las han observado con anterioridad de algún adulto o niño, lo cual causa que el niño las reproduzca por medio de la imitación (Harris, 1992).

En cuestión de los 4 y 6 meses de vida aproximadamente, los bebés no solo logran diferenciar entre las expresiones emocionales alegres y tristes, sino que logran identificar que esa expresión va dirigida a un objeto o persona específica del cuidador o experimentador (Saarni et al., 2006). A partir de los 6 y 7 meses los niños expresan emociones ante lo desconocido con cierta tensión en sus rostros y con cierto grado de miedo, dado que en este punto del desarrollo el niño ya es capaz de retener en su memoria objetos y personas conocidas. Cuando se presenta una imagen o persona extraña esta reacciona con miedo frente a esas situaciones (Ibarrola, 2014). La activación del sistema de miedo depende de la evaluación que el niño haga de la situación en juego, esto quiere decir que los aspectos que resultan relevantes para ver el grado de intensidad de miedo y tensión que el niño pueda presentar en determinada situación, dependen de los factores individuales y contextuales del niño (Ibarrola, 2014).

A partir de los 9 meses y el año, los bebés expresan con mayor facilidad las emociones de alegría, disgusto, rabia y logran darse cuenta si las personas están contentas o enfadadas con ellos. También captan fácilmente la información que le ofrece el adulto. Saben si acercarse o no a un extraño, ante a algún objeto que llame la atención, de esta manera busca orientación en su cuidador. Un ejemplo de esto puede ser: si el adulto muestra una expresión temerosa o neutra esto inhibirá la exploración del niño, y por esto , las expresiones emocionales del cuidador sirven como patrones de regulación en la conducta exploratoria y social del niño (Ibarrola, 2014).

Cuando el niño ya se acerca más hacia el año y medio o los 2 años, este muestra conductas amorosas, como lo son los abrazos, los besos, y empiezan a explorar las sensaciones agradables que el contacto físico puede generar. No solo empieza a relacionarse de esta manera como respuesta hacia los adultos, sino que empieza a buscar reconocimiento y elogio por parte del cuidador, repitiendo cada acción que llame la atención del adulto o que traiga consigo un reconocimiento positivo por parte de él. Todo esto lo anima a practicar nuevas habilidades hasta que logre ejecutarlas del todo bien (Ibarrola, 2014).

Hacia los dos años aparecen las emociones de los celos, la ansiedad, la confianza en sí mismo y el orgullo, ya que es en esta etapa del desarrollo en la que el narcisismo se presenta con gran intensidad. Estas emociones le permiten al niño desarrollar la habilidad de expresar emociones de manera sutil e indirecta (Ibarrola, 2014).

Durante esta etapa del desarrollo, la especificidad del afecto se desarrolla y le permite al niño hacer las distinciones cualitativas entre las emociones que tienen el mismo valor, por ejemplo, diferenciar el miedo de la ira. Otro factor importante en el desarrollo emocional es la duración del efecto de una señal emocional sobre el comportamiento del niño, es decir si una expresión emocional desempeña un papel importante en el desarrollo social y emocional del niño, el impacto que esta causa debe extenderse más allá de su contexto inmediato (Saarni et al.,2006).

Ahora bien, con relación a los 3 años de edad es necesario entender que las expresiones agresivas de los niños en esta etapa no tienen la intención de causar un daño directo en la otra persona, sino que es la forma con la que encuentran cómo expresar la frustración que experimentan frente a alguna situación específica. Hacia esta edad las experiencias emocionales de los niños tienden a ser más cortas y menos frecuentes. Así mismo, es en este momento del desarrollo que la empatía juega un papel importante para enseñarle al niño a controlar la manera en la que puede expresar sus emociones. Sin embargo, siguen expresando de manera

desmesurada las expresiones negativas, pero al querer agradarle al cuidador o adulto se logra identificar un esfuerzo por controlar su conducta para no recibir desaprobación por parte de sus cuidadores (Ibarrola, 2014).

Discriminación Emocional.

Cuando hablamos de discriminación emocional hablamos de la capacidad de respuesta que los bebés van adquiriendo ante el significado de ciertos estímulos emocionales y cómo estos logran ir diferenciando las emociones positivas de las negativas (Saarni et al, 2006).

Por otro lado, en cuanto a la discriminación emocional, se debe mencionar que a medida que los niños van desarrollándose, se van volviendo más exactos en sus interpretaciones e inferencias frente a los que los demás sienten, de tal modo que las expresiones faciales más sencillas de averiguar para los niños en un principio tienden a ser las emociones positivas como las caras sonrientes y las situaciones que representan placer, mientras que las expresiones faciales negativas como la tristeza, el miedo o la ira tienden a ser más complejas. Sin embargo si se enmarcan en un contexto situacional detallado para el niño, estos suelen ser más propensos a inferir la emoción negativa en cuestión. Durante el proceso de crecimiento de los niños, estos suelen ir combinando las señales faciales y las situaciones emocionales mientras hacen un intento por comprender la experiencia emocional del otro (Saarni et al., 2006).

Sin embargo, un factor importante para tener en cuenta es el de las experiencias vitales frente a la expresión de emociones que el niño haya experimentado, ya que dependiendo de las experiencias comunicacionales que el niño logró obtener en su edad temprana, podría influir en cómo él construye su comprensión de las expresiones y estados emocionales de los demás. Esto quiere decir que si el niño ha experimentado algún suceso desafortunado o desagradable con sus padres, este podría tener mayor dificultad al momento de reconocer las emociones positivas, y si

estas experiencias han sido positivas su reconocimiento frente a las emociones negativas como la ira o el enojo se verán afectadas (Saarni et al., 2006).

Por otro lado, cabe recalcar que la conducta de los recién nacidos es bastante limitada, la recolección de evidencia para la capacidad de respuestas en el niño frente a la expresión emocional representa un gran desafío para los investigadores del tema. Sin embargo, Mastropieri y Turkewitz (1999) exploraron cómo la ampliación de los ojos en los neonatos reacciona frente al habla producida por la madre en el lenguaje natal u otro diferente usando un tono de voz alegre, neutral, triste o de enojo. La ampliación de los ojos en el recién nacido se ve solo en relación con el tono de feliz producido en el lenguaje natal del niño. Esto quiere decir que la discriminación temprana de la emoción vocálica no es una capacidad innata del ser humano, sino que se basa en la experiencia prenatal con un lenguaje específico, y además no existen pruebas de la discriminación más allá de la diferenciación entre la emoción vocálica neutra, positiva o negativa, causando así dificultades sobre la definición de este concepto (Saarni et al., 2006).

Reconocimiento emocional.

A continuación, se define el reconocimiento emocional como la capacidad de todos los individuos de reconocer formas básicas de expresión afectiva, la cual se muestra en los rostros de las personas y se constituyen por seis emociones básicas (Russell, 1994 & Saracco, 2012). Por otro lado, Álvarez y Guevara (2009) establecen que mediante el proceso de reconocimiento emocional las personas logran identificar diferentes expresiones faciales en los seres humanos, las cuales son utilizadas para la comunicación, la interacción social y especialmente para transmitir las emociones a sus pares.

Ahora bien, al experimentar una emoción se pueden encontrar diferentes medios a través de los cuales se comunica y expresa aquello que se está sintiendo. En palabras de Álvarez &

Guevara (2009), “estos medios incluyen componentes fisiológicos y conductuales, como lo son los cambios faciales, gestuales y el lenguaje que ocupamos al expresarnos” (p. 81).

De este modo, se establece que en los bebés el reconocimiento emocional comienza aproximadamente desde su décima semana de edad, de modo que reaccionan de diferentes formas a las emociones que expresan sus cuidadores (Caron, Caron & Myers,1982). Igualmente de los ocho hasta los diez meses es cuando interpretan de forma adecuada ciertas situaciones y reconocen las emociones de los demás, logrando compartir sus estados emocionales (Dufey, Fernández & Mourgues,2007). Se puede decir que, a los diez meses de edad, la conducta social cambia de forma adecuada y no por imitación, como consecuencia a las diferentes expresiones faciales de su cuidador (Harris,1992). En este orden de ideas, de los diez a los veinticuatro meses se expresa que los niños no lloran como reacción al dolor de otros y pueden sentir empatía por todas las personas (Dufey et al.,2007).

Hay que mencionar, además, que al principio del primer año de edad los bebés ajustan su propio comportamiento social a las emociones expresadas por sus encargados, es decir que existen datos a favor de la existencia de un reconocimiento temprano del significado de las expresiones. Al final de su primer año, el bebé puede atribuir significados emocionales a objetos determinados que se encuentran en su entorno (Harris,1992).

Se debe agregar que alrededor de los 12 meses los niños son capaces de reconocer qué es lo que prefiere la otra persona, y su debida interpretación ante la reacción de los otros a diferentes estímulos (Gopnik & Repracholi,1997). Por consiguiente, a partir del primer año en adelante el niño se encuentra marcado por el desarrollo de las emociones autoconscientes y conscientes de otros, ya que el niño logra identificar las reacciones expresivas e instrumentales de los demás a las de sus propios comportamientos. (Saarni et al., 2006).

Desde otro punto de vista (Hedlefs, López & Morales 2010) plantean que a través del rostro se puede extraer infinidad de claves que proporcionan información útil para la interacción social y la adecuada comunicación. De igual manera, establecen que los niños ya empiezan a tener un control de sus propias emociones, las cuales les permiten identificar diferentes emociones en los demás y predecir actos respecto a lo que observan. De ahí que, solo con la expresión facial de una emoción un niño podrá diferenciar una emoción de otra (Hedlefs et al., 2010).

Comprensión emocional.

Harris (2004), señala que “los niños tienen creencias y deseos y pueden describir su contenido a partir de los dos años, también pueden imaginar las creencias y deseos de otros, aunque ellos no las compartan” (p.17). Además, pueden conocer con facilidad qué sienten los demás, debido a que los sentimientos se reflejan en la cara de las personas (Harris,2004). De acuerdo con Castillo (2008) “la comprensión de las emociones comprende los conocimientos, creencias y expectativas sobre los estados emocionales suyos y de otros”. (p. 72).

A continuación, se abordarán cuatro niveles de desarrollo expuestos por Harris (2004). En primer lugar, se menciona la causa de la emoción, siendo un nivel de comprensión donde tanto la expresión facial como el tono de voz, son referentes que ayudan al niño a comprender las emociones que perciben las personas de su entorno social. Harris (2004) & Sroufe (2000) plantean que desde las seis semanas los niños acomodan su comportamiento emocional guiándose por la cara del cuidador .

El siguiente nivel hace referencia a la emoción y la creencia, donde se establece que los niños preescolares comprenden los estados emocionales de los demás, basándose en un tipo específico de comprensión imaginativa, es decir que para comprender la emoción se requiere imaginar lo que se cree que el otro desea (Harris, 2004). De modo que el niño puede imaginar lo

que siente la otra persona, y ponerse en su lugar para lograr captar la emoción que sentiría si fuera su experiencia (Castillo, 2008). Es importante agregar que a los niños les resulta complejo comprender que se pueden tener simultáneamente dos emociones, como estar triste y feliz (Harris, 2004).

En el siguiente nivel se plantean la emoción, la creencia y el deseo. Esto corresponde a un nivel más alto de la comprensión de las emociones. En palabras de Harris (2004) “Los niños tienen creencias y deseos y pueden hablar de ellas por medio de explicaciones fluidas, para predecir la conducta y las emociones de otros, tomando en cuenta las relaciones entre conceptos, creencias y los deseos por separado” (p. 28)

En último lugar, se establece el orgullo la vergüenza y la culpa. En este nivel los niños comienzan a comprender las condiciones en las que se expresa el orgullo, vergüenza y culpa. Es decir, “se produce un cambio esencial en su comprensión de la vida emocional pues se deja de ver a los otros, como agentes que tratan de hacer realidad sus deseos y los ven ahora como seres sociales cuyas acciones son juzgadas por sí mismos y por otros” (Harris, 2004).

Lo expuesto hasta aquí demuestra que el niño aprende a identificar por qué y cómo las personas actúan de determinada manera, logrando inferir estados emocionales. De ahí que la percepción que surge de las emociones que tienen de los demás se desarrolla en interacción con la consciencia de la experiencia emocional de cada individuo (Saarni et al., 2006).

Para ilustrar mejor lo dicho hasta el momento, Pérez (1998) establece:

El niño es capaz de comprender, en alguna medida, si la postura emocional de otra persona es positiva o negativa, si indica aliento o desaprobación. Reacciona ante la emoción, pero no trata de provocarla. Sin embargo, y aunque es posible que tras la comprensión de la emoción se genere un sentimiento de compartir la misma, también es

posible comprender la emoción ajena sin sentirla. Cuando se consuela a alguien triste no es preciso sentir la misma pena que él (p. 11).

Con todo lo anterior, es importante mencionar que Harris (2004) expresa que a la edad de los dos años “los niños comienzan a describirse a sí mismos y a los demás como seres que perciben, sienten emociones, tienen deseos y pasan por diversos estados cognitivos” (p. 63). Es decir que el autoconocimiento de los niños va aumentando en la medida que aumenta la conciencia de sí mismos y va más allá de la época infantil. Esto constituye sólo el inicio de un proceso personal (Harris,2004).

Adicional a lo anterior, Pérez (1998) parte de lo siguiente:

Durante el segundo año se produce un cambio importante, los niños empiezan, de forma deliberada, a consolar a los demás, a la vez que a causar daño y molestar a otros niños y adultos. Indica que los niños pequeños empiezan a identificar las condiciones o acciones que desencadenan o evitan un estado emocional en otra persona. Comienzan a tener cierta comprensión del modo en que la emoción se sitúa y varía en una secuencia causal (p. 12).

En síntesis, la interacción social que los niños desarrollan se ve ligada a la inferencia que realizan de los estados emocionales en los demás. De este modo los niños toman en cuenta lo que se les ha proporcionado de la personalidad de la otra persona para inferir su respuesta emocional (Saarni et al., 2006).

A continuación se presenta la Tabla 2 con las cuatro dimensiones del desarrollo emocional, ilustrando lo que se considera más representativo de la literatura.

Tabla 2
Dimensiones del desarrollo emocional

Dimensión	Autor	Investigado
Expresión emocional	Caccioppo, Hatfield & Rapson (1994)	En la literatura la expresión emocional es la más estudiada por diversos autores, al hablar de la expresión emocional se encuentra que es el principal vehículo de comunicación de los bebés en los primeros años de vida, esto quiere decir que la expresión emocional de los niños es el indicativo que tienen los adultos para saber cómo deben interactuar con ellos, es por esto precisamente que las expresiones emocionales se construyen en un factor de regulación e interacción con los cuidadores.
	Campos, Emde, Klinnet, Sorce & Svejda (1983)	La expresión emocional se entiende como las primeras señales y manifestaciones emocionales que el bebé evoca para conseguir determinadas respuestas por parte de sus cuidadores.
Discriminación Emocional	Saarni et al (2006)	<p>La discriminación emocional es la capacidad de respuesta que los bebés van adquiriendo ante la valencia de algunos estímulos emocionales y la forma en como estos logran ir diferenciando las emociones positivas de las negativas.</p> <p>A medida que el niño se desarrolla va aumentando su capacidad para ser más exacto a la hora de interpretar y hacer inferencias sobre lo que los demás sienten, esto ocurre de tal modo que las expresiones positivas como las caras sonrientes y amables logran ser más fáciles de interpretar que las expresiones negativas como la tristeza o el miedo, ya que generalmente los niños pequeños se ven más expuestos a estas expresiones faciales en las relaciones que van construyendo con sus cuidadores y entorno.</p>

Reconocimiento Emocional	<p>Álvarez y Guevara (2009)</p> <p>Caron, et al., (1982)</p> <p>Hedlefs et al., (2010)</p>	<p>Se establece que mediante el proceso de reconocimiento emocional las personas logran identificar diferentes expresiones faciales en los seres humanos, las cuales son utilizadas para la comunicación, la interacción social y especialmente para transmitir las emociones a sus pares.</p> <p>En los bebés el reconocimiento emocional comienza aproximadamente desde su décima semana de edad, de modo que reaccionan de diferentes formas a las emociones que expresan sus cuidadores</p> <p>Cuando los niños empiezan a tener un control de sus propias emociones, la cuales les permiten identificar diferentes emociones en los demás y predecir actos respecto a lo que observan. De tal modo, que solo con la expresión facial de una emoción un niño podrá reconocer una emoción de otra.</p>
Comprensión Emocional	<p>Harris (2004)</p> <p>Saarni et al., (2006)</p>	<p>En la literatura, la comprensión emocional es un tema del que no se tiene suficiente información, sin embargo algunos autores concluyen lo siguiente.</p> <p>Los niños preescolares comprenden los estados emocionales de los demás, basándose en un tipo específico de comprensión imaginativa, es decir que para comprender la emoción se requiere imaginar lo que se cree que el otro desea.</p> <p>El niño aprende a identificar por qué y cómo las personas actúan de determinada manera, logrando inferir estados emocionales. De ahí que, la percepción que surge de las emociones que tienen de los demás se desarrolla en interacción con la consciencia de la experiencia emocional de cada individuo</p>

Posteriormente, se presentan las principales investigaciones que se ocupan del papel que cumple el desarrollo emocional en los niños, y de esta manera se muestran los hallazgos de diversos estudios que permiten ilustrar la transición del desarrollo emocional del niño, hasta llegar a su edad preescolar.

Evidencia empírica sobre el estudio del desarrollo emocional

En este apartado se presenta una revisión literaria, junto a algunos de los hallazgos empíricos más relevantes para la presente investigación. Esto con el fin de poder recoger algunos datos investigativos que se hayan realizado en años recientes para así poder dar cuerpo y sustento al desarrollo académico de este escrito.

Así bien, en primer lugar, cabe resaltar que se han realizado varios experimentos con bebés que llevan pocas semanas de vida, para observar cómo se genera el desarrollo de las emociones en los niños. Es por esto que el siguiente estudio tiene como base a los siguientes autores, Ganchrow, Steiner y Daher, (1983). Ellos investigaron acerca de la expresión facial selectiva en los recién nacidos, se puede destacar que al aplicar algunos líquidos dulces y amargos, antes de la primera comida y después de la primera comida del bebé, el niño pequeño genera una determinada expresión facial, que cambia en relación al líquido que se ha ingerido inicialmente. Los sabores dulces provocan que el bebé separe ligeramente los labios, y genera una pequeña sonrisa, e incluso se observaba que el bebé hace varios chupeteos rítmicos; A diferencia de los líquidos amargos que provocan que el bebé abra o cierre la boca y frunza repetitivamente los labios acompañado de un rápido parpadeo de ojos. Cuando los investigadores intentaron identificar la reacción de los bebés ante los distintos líquidos, claro está, sin tener conocimiento de cuál de los dos líquidos era el que el bebé estaba saboreando, llegaron a la conclusión de que a los bebés les agrada más el sabor dulce, y que el sabor amargo les casua desagrado. Este estudio arrojó como resultado que los recién nacidos no solo producen

expresiones faciales diferenciadas, sino que la intensidad de la expresión también varía, esto también confirma que los niños pequeños pueden generar varias expresiones faciales según las circunstancias apropiadas (Ganchrow, et al, 1983).

Sin embargo, la amplitud y la selectividad de las expresiones del bebé todavía no se han determinado, pero sí se puede asegurar que las expresiones de alegría, enfado y ansiedad se presentan de una forma sistemática en el bebé. Retomando el estudio anterior, es importante tener en cuenta que el hecho de que en los primeros días y meses de vida del bebé, el pueda producir expresiones emocionales adecuadas y diferenciadas, se generan dudas sobre la hipótesis de la copia, la cual explica como un niño puede imitar una expresión facial específica en una determinada etapa de su desarrollo, pero no puede explicar cómo esté llega a producir esa expresión en las circunstancias adecuadas, y en cambio alienta la idea de que existe un vínculo directo no aprendido entre determinados estados emocionales y ciertas expresiones faciales como lo sugería Darwin (Ganchrow, et al 1983).

Por otro lado, en lo que respecta a las sonrisas emitidas por los bebés, Blatt, Rochat & Striano (2002) demostraron que los niños de 2 meses de edad mantenían la sonrisa y la mirada si el experimentador proyectaba una sonrisa en lugar de una expresión neutra o triste. Este hallazgo sugiere que los bebés pueden encontrar más afinidad en una cara tranquila porque están expuestos a las sonrisas más a menudo que a las expresiones neutras o tristes en el curso de sus interacciones sociales cotidianas.

Por lo cual, Fernald (1993) realizó una investigación con niños de 5 meses de edad, donde presentaba estímulos acústicos que especificaban la prohibición o aprobación del estímulo a abordar. Fernald (1993) reportó que los niños de 5 meses sonreían más en respuesta a los mensajes dirigidos por el bebé que especificaban aprobación que a los mensajes que especificaban prohibición, independientemente de si el mensaje se había producido en inglés o en

un idioma desconocido, en este caso alemán o italiano. De tal forma que el efecto negativo era más probable que ocurriera en respuesta a las prohibiciones. La investigación anterior demuestra que los bebés a sus 5 meses de edad, pueden discriminar el valor emocional de los mensajes acústicos y transformar el contenido del mensaje en positivo o negativo. Pero no se ha abordado la cuestión de si los bebés pueden responder a esta edad a significados emocionales más específicos, es decir al miedo versus ira (Saarni et al., 2006).

En este orden de ideas, Muir (1999) en sus investigaciones encontró que los bebés de 5 meses sonreían más a expresiones faciales felices que a las expresiones tristes, independientemente si existía presencia o ausencia de la voz. De este modo, estos hallazgos sugieren que los bebés mayores perciben las diferencias entre las expresiones emocionales, lo cual ilustra que la comunicación emocional, incluyendo el impacto de la señal en el receptor, dependerá en parte de las características contextuales, en este caso el mantenimiento y la interrupción de las contingencias previamente aprendidas. Lo cual quiere decir que la evidencia revisada anteriormente consideró la discriminación de los bebés y su capacidad de respuesta ante la importancia de las señales emocionales.

Con relación al estudio mencionado anteriormente, otra investigación que se relaciona es la de Haviland & Lelwica (1987), quienes realizaron estudios experimentales que han servido como apoyo a las predicciones de Bühler, en el que a partir de los cinco meses de edad e incluso antes, los niños pequeños pueden responder de forma adecuada a las diversas expresiones faciales y con mayor facilidad si estas van acompañadas de variaciones en el tono de voz del cuidador. Los estudios de Haviland & Lelwica consistieron en lo siguiente, las madres de los bebés debían entablar un pequeño diálogo con sus bebés de tres meses, las madres se ubicaban en frente a su hijo y manifestaban tres emociones: Alegría, enfado y tristeza. En cada emoción la madre adoptaba la expresión facial adecuada y el tono de voz pertinente a la emoción representada, ya

sea alegre, triste o malgeniada, cada una de las emociones tenía varias representaciones con varios periodos intercalados de descanso. A la hora de analizar los resultados frente a la investigación, se evidencio que los niños pequeños logran distinguir las tres emociones sobre todo cuando estas se les presentaban por primera vez (Haviland et al., 1987).

Ahora bien, para abordar el tema relacionado al reconocimiento emocional, se establece que desde la décima semana de edad, los bebés reaccionan a las diversas emociones que expresan sus cuidadores. Para comprender este tema diferentes autores como Caron, Caron & Myers (1982) Realizaron un estudio donde se presentaban cuatro fotografías de mujeres diferentes expresando la misma emoción en este caso alegría. Los niños a los que se les mostraban las fotografías tenían entre cuatro y siete meses de edad, a medida que transcurría el tiempo los bebés miraban las fotografías, de tal modo que, si se les presentaba una fotografía de una mujer con una nueva expresión, en este caso sorpresa, los bebés mayores reaccionaban con un aumento en su atención. Es decir que los bebés con mayor edad, perdían el interés al ver la misma fotografía con la misma emoción, pero al presentarse una nueva emoción vuelve el interés a ellos, es decir que pueden identificar y reconocer los cambios en las emociones (Harris, 1992).

Continuando el orden cronológico del desarrollo en los niños, otro estudio realizado a niños de 7 meses que cabe resaltar en este escrito es el de Walker (1986) el cual consistió en proyectar dos películas de forma simultánea a bebés de siete meses. En una de las películas, se podía observar una cara cuya expresión era el enfado y en la otra una cara expresando alegría, al mismo tiempo los niños podían oír una voz de alegría y enfado. Como consecuencia, los niños miraban la cara a la que correspondía la voz, lo cual quiere decir que no sólo responden a rasgos que se repiten en distintos ejemplos de la misma expresión fácil, sino que también relacionan signos de una misma emoción (Harris, 1992).

En contraste con lo anterior, Gross y Ballif (1991) revisaron las primeras investigaciones sobre la comprensión de los niños de las emociones en otros basándose en las señales de expresión facial y los desencadenantes situacionales de la emoción. Concluyeron que a medida que los niños maduraban, se volvían más exactos en sus inferencias sobre lo que otros estaban sintiendo. Las emociones más fáciles de averiguar eran positivas las caras sonrientes y las situaciones que representan placer y la posibilidad de conseguir lo que se desea, fueron comprendidas fácilmente y asociadas con la felicidad. Por el contrario, las expresiones faciales negativas que representan la tristeza, el miedo o la ira eran más difíciles de descifrar. Sin embargo, si se asociaban con un contexto situacional detallado que induce emociones, los niños eran mucho más propensos a inferir la emoción negativa en cuestión. Se concluyó que a medida que los niños crecen, combinan las señales faciales y situacionales mientras intentan discernir y comprender la experiencia emocional de los demás.

Ahora bien, en cuestión a la referencia social, Mary Klinnert y sus colaboradores de Denver fueron los primeros en identificar en detalle este fenómeno, en este caso el cuidador no tiene una comunicación directamente con el bebé, sino que éste expresa una actitud emocional hacia un objeto o situación del entorno y el bebé logra interpretarla correctamente, generando un cambio en su conducta frente al objeto o situación en cuestión. Así que (Campos, Emde Klinnet, Sorce & Svejda, 1983) lograron identificar que los niños hacia el final de su primer año de vida cuando están en contacto con un objeto extraño para ellos dirigen con frecuencia la mirada hacia su madre o cuidador aparentemente en busca de una orientación. La sonrisa o el ceño fruncido del cuidador logra darle una idea al bebe de aceptación o preocupación frente al objeto o situación en cuestión. Mary Klinnet (1983) realizó el siguiente estudio:

Evaluó la actuación de bebes de 12 y 18 meses en tres situaciones diferentes. En cada situación se colocaba un juguete a cierta distancia del niño. Cuando el bebe miraba hacia

la madre, esta adoptaba una expresión facial específica: en un caso sonreía, en otro mostraba una cara de temor; y en el tercero, una cara neutral. Las madres mantenían esa expresión durante un minuto, de modo que, aunque él bebe apartara la mirada varias veces, siempre que volvía a mirar a la madre encontraba la misma expresión en su cara. Los resultados más claros corresponden a la sonrisa y a la expresión de temor: inicialmente -es decir, con el primer juguete- la expresión no tuvo ningún efecto. Sin embargo, al presentarles los otros dos juguetes, los bebés tendían a responder a la cara de miedo, acercándose rápidamente a la madre, quedándose cerca de ella y estableciendo contacto físico con mayor frecuencia, en contraposición a lo que sucedía con la cara sonriente. (p. 33-34)

Los resultados de este estudio arrojaron que si existe una respuesta selectiva y apropiada frente a las diferentes expresiones emocionales del cuidador, los bebés se veían mucho más animados a acercarse al objeto con la reacción positiva de la madre, sin embargo con la reacción de miedo él bebé se inhibía, además se puede ver que estas reacciones no eran imitativas, ya que el niño pequeño si cambiaba su actitud frente al juguete a pesar de que su madre no lo hacía, esto nos da a entender que a los 12 meses de edad los niños pequeños responden de un modo apropiado a una expresión emocional inscrita en un dialogo social, y que además se guían por la emoción del adulto para dirigir su conducta hacia los objetos y situaciones de su entorno (Harris, 2004).

Por otro lado, Eisenberg, Fabes, Michealieu & Nyman (1991) investigaron la comprensión de los niños de 3 a 6 años de las emociones de los demás. Los cuales encontraron que las reacciones felices fueron identificadas más a menudo que las reacciones negativas. Eisenberg et al. (1991) también examinaron la comprensión de los niños de las causas de las emociones y encontró que los niños podían identificar más fácilmente las causas de las emociones negativas.

Ellos interpretaron este resultado basado en la mayor intensidad de estados emocionales negativos y concluyeron que los niños evalúan más fácilmente las causas del fracaso de la meta, es decir, cualquier resultado no deseado.

A su vez, Bretherton, Fritz, Ridgeway & Waxler (1986) Establecieron que los niños a los 3 años de edad, pueden etiquetar las emociones de los demás de manera más fácil, además de sus propios sentimientos. De igual forma hacen referencia a que a es en esa edad donde se pueden abordar verbalmente las consecuencias de los estados emocionales, así como las causas situacionales de las emociones.

Sumado a la edad de los 3 a los 4 años, un estudio observacional de Blurton (1967) informó que los niños, a esta edad, que se encuentran expuestos a diversas situaciones de juego libre, tienen más probabilidades de llorar después de lesionarse si notan que sus cuidadores los miraban y eran menos propensos a llorar si pensaban que estaban desatendidos.

Por otra parte, Levine (1995) fue uno de los autores que examinó más a fondo cómo los niños más pequeños interpretaban las emociones sobre las causas de la ira y la tristeza en viñetas hipotéticas. Su muestra consistió en niños de 5 a 6 años de edad, y encontró que en el caso de la ira se enfocaban tanto en la aversión del resultado como en la necesidad de restablecer el objetivo deseado. Levine utilizó el mismo evento tanto para las historias de ira como de tristeza, pero varió las atribuciones que rodeaban el resultado de la meta. Sus viñetas presentaban a un niño que no podía salir a jugar debido a una lesión. En una versión, el niño tenía que quedarse en la casa, pero no quería, y en la otra versión, el niño quería jugar afuera, pero sin poder hacerlo. El primero provocó atribuciones de ira y la última tristeza. Sus resultados indican que los niños parecen aprender que sus emociones pueden ser explicadas por el estado de sus metas, ya sean cumplidas, violadas, en peligro o perdidas.

En cuanto a las investigaciones con los niños preescolares Stein, Liwag & Trabasso (2000) examinaron de igual forma a niños de 5 y 6 años, donde determinaron que a esta edad los niños podrían describir fácilmente a las personas que los hacen sentir bien y mal o a quienes les gusta y no les gusta. Sin embargo, (Stein et al., 2000) advirtieron que esto no significaba que los niños simultáneamente sintieran emociones contradictorias. Para trabajar este tema primero se enfocaron en una situación a la cual asignaron valores y atribuciones, y hacían que los niños respondieran emocionalmente a su impacto en esas situaciones. Después, se centraban en otra situación con los valores y atribuciones que lo acompañan y de nuevo los niños respondían emocionalmente a su impacto. Por lo tanto, la ambivalencia para Stein et al., (2000) fue vista como un proceso secuencial con diferentes valoraciones asociadas a las respuestas emocionales diferentes o similares, y sugirieron que este proceso era el mismo para los adultos, pero mucho más rápido.

Por otro lado, es importante mencionar los estudios acerca de las inferencias que hacen los niños en cuanto a las reacciones emocionales, para esto autores como Gnepp & Chilamkurti (1988) presentaron historias a niños de primaria y también a algunos adultos, en los cuales presentaban ciertos personajes con sus rasgos de personalidad que fueron sistemáticamente descritos como deseables o indeseables. Los personajes de la historia tenían entonces alguna experiencia que les ocurría, y los niños debían inferir la reacción emocional del personaje a esta nueva experiencia. Los niños en edades de 10 años junto a los adultos eran más propensos a tener en cuenta la información previa del rasgo de personalidad para hacer la inferencia en cuanto a la respuesta emocional del personaje en la nueva situación. Al contrario de los niños de 6 años de edad, los cuales eran menos consistentes en hacerlo, Es decir que entre más edad tienen los niños son capaces de tener en cuenta información del rasgo de la personalidad al inferir cómo alguien

podría responder emocionalmente a un evento emocionante, incluso cuando la reacción emocional podría ser atípico para el evento desencadenante.

Además, Flavell, Lagattuta & Wellman (1997) determinaron que incluso los niños en edad preescolar pueden darse cuenta de que una misma situación puede evocar diferentes respuestas emocionales en personajes de cuentos si las señales fueron presentadas muy explícitamente. Estas investigaciones expresan que, al ingresar a la escuela, los niños están bien encaminados a incorporar múltiples marcos de referencia en cuanto a predecir o inferir las respuestas emocionales de otras personas.

Retomando todo lo dicho anteriormente, se puede concluir que existen varios académicos que han realizado incontable número de estudios sobre el desarrollo emocional en los niños, sin embargo, es importante mencionar que como se pudo ver la expresión y reconocimiento emocional son de las categorías más estudiadas y de las que se encuentra mayor cantidad de información, ya que son las más prácticas para observar dada su naturaleza. Así bien, que para este escrito se considera importante que se continúe investigando más a profundidad los aspectos de la comprensión y discriminación emocional, ya que la información obtenida hasta el momento tiende a quedarse un poco en lo superficial y lo que se puede deducir a primera vista, pero no da cuenta de cómo se construye el proceso de una comprensión real e interiorizada en los niños pequeños.

En síntesis, tomando como referencia a Harris, Pons & Rosnay (2004), quienes realizan una revisión de la amplia literatura que establece los nueve componentes de la comprensión emocional. Reconocimiento, causa externa, deseo, creencia, recuerdo, regulación, ocultamiento, mezcla y moralidad. Donde se puede encontrar que el nivel general de comprensión emocional de los niños a través de los nueve componentes se desarrolló entre las edades de 3 y 11 años, en el primer período caracterizado alrededor de los 5 años se determinó por la comprensión de

aspectos públicos de las emociones, es decir sus causas situacionales, su expresión externa y aquellos eventos que sirven como recordatorios que reviven la emoción.

El segundo período comprendido alrededor de los 7 años, se caracteriza por la comprensión de la naturaleza mentalista de las emociones, es decir la conexión con los deseos y las creencias y la distinción entre emoción expresada y sentida. Y por último, el tercer período que va alrededor de los 9 y 11 años, el cual establece la comprensión de cómo un individuo puede reflexionar sobre una situación dada desde diversas perspectivas y por lo tanto desencadenar diferentes sentimientos, ya sea concurrentemente o sucesivamente. (Harris et al., 2004)

De este modo, Harris, Pons & Rosnay establecieron que inicialmente los niños se enfocan en los aspectos externos de la emoción, como expresiones faciales y causas. En definitiva, es importante mencionar que a pesar de los hallazgos encontrados, ha habido poca investigación en la que la comprensión de los niños de los componentes mencionados anteriormente sea evaluada simultáneamente.

Tabla 3

Evidencia Empírica sobre el estudio del desarrollo emocional.

Autor	Investigado
Ganchrow, Steiner & Daher (1983)	Los resultados de sus investigaciones arrojaron que los recién nacidos no solo son capaces de producir expresiones faciales diferenciadas, sino que la intensidad de la expresión varía según el estímulo en relación. Esto confirma que los niños pequeños pueden generar varias expresiones faciales dependiendo de las circunstancias apropiadas, así mismo las expresiones de alegría, enfado y ansiedad logran presentarse de manera sistemática en el bebé.

Haviland & Mary Lelwica (1987)	Establecen que los niños pequeños pueden responder de forma adecuada a las diversas expresiones faciales y con mayor facilidad si estas van acompañadas de variaciones en el tono de voz del cuidador.
Caron et al., (1982)	Establecen que, desde la décima semana de edad, los bebés reaccionan a las diversas emociones que expresan sus cuidadores y pueden identificar y reconocer los cambios en las emociones.
Gross & Ballif (1991)	Concluyeron que a medida que los niños maduraban, se volvían más exactos en sus inferencias sobre lo que otros estaban sintiendo. Identificaron que las emociones más fáciles de averiguar eran positivas, por el contrario, las expresiones faciales negativas eran más difíciles de descifrar.
Eisenberg, Fabes, Michealieu & Nyman (1991)	Investigaron la comprensión de los niños de las causas de las emociones y encontraron que los niños podían identificar más fácilmente las causas de las emociones negativas.
Bretherton, Fritz, Ridgeway & Waxler (1986)	Establecieron que los niños a los 3 años de edad, pueden etiquetar las emociones de los demás de manera más fácil, además de sus propios sentimientos, y es en esta edad donde se pueden abordar verbalmente las consecuencias de los estados emocionales.
Stein, Liwag & Trabasso (2000)	Determinaron que a la edad de los 5 y 6 años los niños podrían describir fácilmente a las personas que los hacen sentir bien y mal o a quienes les gusta y no les gusta.

Flavell, Lagattuta & Wellman (1997)	Encontraron que los niños en edad preescolar pueden darse cuenta de que una misma situación puede evocar diferentes respuestas emocionales. Es decir, que, al ingresar a la escuela, los niños están bien encaminados a incorporar múltiples marcos de referencia en cuanto a predecir o inferir las respuestas emocionales de otras personas.
Gnepp & Chilamkurti (1988)	Establecen que entre más edad tienen los niños son capaces de tener en cuenta información del rasgo de la personalidad al inferir cómo alguien podría responder emocionalmente a un evento emocionante, incluso cuando la reacción emocional podría ser atípico para el evento desencadenante.
Harris et al., (2004)	Abarcan la literatura que establece los componentes de la comprensión emocional. Donde establecieron que inicialmente los niños se enfocan en los aspectos externos de la emoción, como expresiones faciales y causas.

De acuerdo a lo anterior, se presentó la Tabla 3 que contiene un resumen de la evidencia empírica sobre el estudio del desarrollo emocional, se ilustrará lo que se considera más representativo de los planteamientos de diversos investigadores.

Concepto de Transición

Para definir el concepto de transición el cual es un elemento importante para el estudio de la comprensión emocional en los niños en el marco de una perspectiva del desarrollo sociocultural, se tomará como referencia la postura de distintos autores. En primer lugar, Alvarado & Suárez (2009) definen las transiciones como “momentos críticos de cambio que

viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro, abriendo oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela” (p. 910). Siguiendo en este orden de ideas, Corsaro & Molinari (2005) conceptualizan las transiciones como “procesos colectivos que ocurren dentro de contextos sociales o institucionales que conllevan a la socialización” (p.15). Es decir, que todos los procesos que viven los niños en sus contextos son de suma importancia debido a que adquieren actitudes a lo largo de su ciclo formativo que permanecen con ellos. Igualmente, Ladd & Price (1987), establecen que las transiciones en la educación primaria como lo es el paso de preescolar a primero son vitales para cada individuo, debido a que conllevan su más significativa transición y es donde el niño desarrolla las cualidades que lo acompañaran por el recorrido de los próximos años escolares.

En cuanto a los usos que se le ha dado a la transición, se establece que la gran mayoría de investigaciones que se han realizado, se centran en las escuelas preescolares y primarias, donde trabajan conjuntamente no sólo apoyando las transiciones educativas para los niños, sino también contribuyendo a mejorar los resultados a largo plazo. (O’Kane, 2016).

De este modo, y tomando de acuerdo con a O’Kane (2016) se establece que “una experiencia positiva durante la transición es un predictor del éxito futuro de los niños en términos de resultados sociales, emocionales y educativos” (p.13).

Por otro lado, desde una perspectiva del desarrollo sociocultural, la cual se basa en el supuesto de que los seres humanos, somos sujetos culturales y vivimos inmersos en una sociedad con una cultura específica que guía nuestra conducta y elecciones (Zittoun, 2016). Se parte de la base que “el mundo está lleno de lugares simbólicos en relación con acciones significativas” (Valsiner & Rosa, 2007, p. 1) donde los seres humanos somos agentes de construcción de significados.

Durante un tiempo, la psicología se basó en una sola imposición de conceptos e investigaciones. Se partía de una premisa individual y biológica que estudiaba muy poco el efecto que tenían los grupos, la cultura y la sociedad en los seres humanos. (Valsiner & Rosa, 2007). Más adelante, se realizó una revisión crítica de la psicología de la época por pensadores como Lev Vygotsky, Alexander Luria, Mikhail Bakhtin, entre otros (Valsiner & Rosa, 2007). Desde 1990, se fueron adoptando ideas y conceptos menos individualistas hasta que se consolidó la teoría sociocultural. Es así como varias ideas y conceptos de la psicología sociocultural se encuentran permeados e influenciados por los axiomas de Vygotsky.

Tomando como referencia a Zittoun (2016), el cual establece que el objetivo central de la teoría es comprender cómo las personas se desarrollan y actúan dentro de su entorno sociocultural, la dinámica por medio de la cual lo social y cultural se convierte en psicológico y el proceso en el cual las personas transforman su mundo social y cultural. Es decir que la psicología sociocultural se encarga de estudiar y entender por qué y de qué manera cada individuo interioriza el mundo que lo rodea con sus significados, es decir, trata de identificar cómo cada persona le da sentido a su existencia (Zittoun, 2016).

En términos generales, la transición es comprendida como el dominio que tiene como objetivo principal, el entendimiento del desarrollo y las formas de actuar de los seres humanos dentro de su propio entorno sociocultural, en relación a las diversas dinámicas que propician un desarrollo social y cultural enmarcado dentro de un ámbito psicológico (Zittoun, 2007). Es decir que las personas deben encontrar diferentes formas para comprender las nuevas experiencias a las que se enfrentan.

Por lo tanto, la psicología sociocultural presenta cuatro supuestos que pueden ser tomados como las herramientas a las que una persona accede para lidiar con el proceso de ruptura de la transición. Tomando como referencia a (Zittoun, 2007). Se establece:

1. En primer lugar, se habla de una perspectiva psicológica individual de la persona, en la que se estudian las ideas que cada persona tiene y como la persona por medio de su cuerpo y mente experimenta el mundo de una forma específica, teniendo en cuenta pensamientos, sentimiento, emociones e ideales.

2. En un segundo lugar, la psicología sociocultural resalta que no es posible estudiar a una persona sin tener en cuenta su ubicación dentro del mundo social y cultural que la rodea y en el que interactúa con los demás.

3. En tercer lugar, se asume la postura de la irreductibilidad del tiempo, la cual tiene en cuenta la naturaleza temporal, histórica y dinámica de las experiencias de la persona, esto quiere decir que todos los procesos de desarrollo interpersonal e intrapersonal que suceden a lo largo del tiempo en el ser humano son tenidos en cuenta.

4. En cuarto y último lugar, se habla de los procesos de toma de sentido, es decir como en un mundo cambiante, lleno de significados, lenguaje y discursos, cada persona logra experimentar y vivir el mundo de una manera específica que le otorga un sentido a su existencia.

De estos cuatro supuestos de la psicología sociocultural emerge la capacidad de las personas para pensar, razonar, construir e imaginar futuros resultados de una trayectoria personal en un entorno social y cultural, es decir que por medio de estos supuestos es que la persona logra ir generando herramientas de adaptabilidad a nuevos entornos que surgen gracias a las diversas rupturas y cambios que se vivencian a lo largo del desarrollo del ser humano (Zittoun, 2007).

Por último, es importante mencionar que existe poca evidencia que demuestre la transición del desarrollo emocional de los niños. Por esta razón, para este trabajo es importante hablar y analizar la transición que ocurre en la comprensión emocional de los niños que pasan de preescolar a primaria.

Método

Tipo de estudio y diseño

Este trabajo fue realizado bajo los parámetros de estudio de tipo explicativo. Y teniendo en cuenta una hipótesis de comparación. Se utilizó un diseño longitudinal, así como lo establecen Hernandez, Fernandez, & Baptista (2010), es aquel que analiza cambios a través del tiempo en una variable determinada, en este caso comprensión emocional. Es decir, que se tomaron dos medidas en distintos lapsos de tiempo. Hernandez, Fernandez, & Baptista (2010) establecen que la característica distintiva de este diseño es que la atención se centra en la población. De tal modo que en el presente estudio se tiene como fin caracterizar los cambios que se dan en las transiciones de la comprensión emocional de los niños con edades preescolares.

Participantes

Para los propósitos de este estudio se realizó una muestra de 40 niños con edades de 6 a 7 años de un colegio privado de la ciudad de Bogotá, que viven con sus padres y pertenecen a familias de estrato 4 y 5 de la ciudad de Bogotá de acuerdo con los criterios del Departamento Nacional de Estadística DANE.

Dentro de los criterios de selección de los niños para ser evaluados en el estudio se tuvo en cuenta que: pertenecieran a un colegio de calendario B de la ciudad y se encontraran cursando el último grado de preescolar, de modo que estuvieran próximos a entrar a primero de primaria. Como se mencionó anteriormente, la edad promedio estaba entre los 6 y los 7 años.

De igual manera, para la realización de este estudio contamos con el consentimiento de las directivas del Colegio, a quienes se les expusieron los fines del estudio, así como su libertad de participación y de retiro de la investigación en cualquier momento. Como incentivo por su participación a los niños se les otorgó un obsequio en agradecimiento por la realización de las

pruebas.

Variables e instrumentos

Comprensión emocional

Para evaluar la variable de Comprensión Emocional se utilizó la versión digital de la Prueba de Comprensión Emocional (Bermúdez-Jaimes, 2008) desarrollada por Pons y Harris (2004).

Para evaluar los componentes se presentan en un orden fijo que corresponde al orden presumido de la dificultad. Este orden fijo fue seleccionado para reducir la probabilidad de que los niños más pequeños se confundieran o desalentarían durante el procedimiento de evaluación. El orden fijo también sirvió para mantener el interés de los niños porque permitía que ciertos componentes se enlazaran junto al formato de la narrativa. La administración duró aproximadamente 15 minutos.

A continuación, se describen brevemente cada uno de las 9 componentes que se incluyen en la plataforma. *Componente I: Reconocimiento:* Se muestran viñetas con distintas expresiones faciales de emociones básicas (felicidad, tristeza, miedo y cólera). *Componente II: Causa Externa.* Evaluación por parte de los niños de cómo por causas externas se afectan las emociones de otros niños. *Componente III: Deseos.* Evaluación por parte de los niños acerca de la manera cómo las reacciones emocionales de las personas dependen de sus deseos. *Componente IV: Creencias:* Evalúa la comprensión en los niños de la manera cómo las creencias de las personas, independientemente de que sean verdaderas o falsas, podrían determinar su reacción emocional a una situación. *Componente V: Recuerdo.* Evalúa en los niños la comprensión de la relación entre memoria y emoción. *Componente VI: Regulación.* Evalúa las diferentes estrategias para controlar una emoción experimentada. *Componente VII: Ocultamiento.* Evalúa si los niños comprenden la

posibilidad de esconder un estado emocional. *Componente VIII: Mezcla*. Evalúa la comprensión de los niños para entender que una persona puede tener múltiples respuestas emocionales, que incluso pueden ser contradictorias ante una situación dada. *Componente IX: Moralidad*. Evalúa la comprensión que tienen los niños en relación a las emociones causadas por acciones moralmente positivas y negativas.

Los diferentes componentes se califican en una escala total de cinco puntos. El nivel general de comprensión de la emoción fue determinado asignando un máximo de un punto para cada componente que se contesta correctamente. Esto produce un máximo de 5 puntos (éxito en cada componente) y un mínimo de 0 puntos (falta en cada componente).

La calificación de cada uno de los componentes es como sigue. El componente I (reconocimiento) incluyó en la prueba cuatro ítems. Se concede a los niños un punto si estaban correctos en por lo menos tres de los cuatro ítems. Los resultados correctos son en orden: Triste, feliz, y apenas bien y miedo.

A los niños no se les concede ningún crédito por seleccionar la expresión incorrecta de la misma valencia que expresión correcta.

El componente II (causa externa) también incluyó cuatro ítems en la prueba. Igualmente que en la tarea anterior, se les concede a los niños un único punto si están correctos en por lo menos tres de los cuatro ítems.

Los resultados correctos eran en orden, tristeza (la tortuga del protagonista acaba de morir), felicidad (el protagonista está recibiendo un regalo de cumpleaños), , apenas bien (el protagonista está esperando en la parada de autobús) y asustado (un monstruo persigue al protagonista).

Para el componente III (deseo), los resultados correctos eran triste (Juan no le gusta la lechuga), y feliz (Sophie le gusta la lechuga). Los niños recibieron un único punto si contestan bien a ambos ítems correctamente.

Para el componente IV (creencia), el resultado correcto feliz: pues, el conejo está disfrutando de las zanahorias, independiente de que el zorro esté oculto.

Para el componente V (recuerdo), el resultado correcto es: triste (el protagonista se acuerda del fallecimiento de su conejo).

Para el componente VI (Regulación), el resultado correcto es Juan podría pensar en algo más para dejar de estar triste, se le pidió al niño que considerara cómo Juan podría evitar sentirse triste y por lo tanto, controlar la experiencia de sus emociones. Para el componente VII (ocultamiento), el resultado correcto es enojado (porque aunque Juan/Sophie esté sonriendo, él se siente realmente enojado con las bromas de Daniel), el escenario fue explicado al niño de la siguiente manera: "Este es Juan y este es Daniel. Daniel está molestándolo porque él tiene muchas figuras en su álbum y Juan no tiene ninguna. Juan está sonriendo porque no quiere mostrarle a Daniel cómo se siente por dentro. "Finalmente, se le preguntó: ¿Cómo se está sintiendo realmente Juan por dentro? ¿Se siente feliz, está bien, enojado o asustado?.

Para el componente VIII (mezcla), el resultado correcto era feliz y asustado (Juan/Sophie apenas ha recibido su primera bicicleta pero teme que él/ella se lastime). Para el componente IX (Moralidad) el resultado correcto es: triste (Juan/Sophie está trastornado por confesarle a su madre que se robo la galleta).

La prueba originalmente fue probada con 100 niños divididos en cinco diferentes grupos de edad cada uno. Los datos originales del estudio de Pons, Harris & De Rosnay (2004) no mostraron diferencias por género, pero si diferencias significativas por edad para los primeros cinco componentes: $F(4, 90) = 72,23; p < 0,001$.

Cuestionario sociodemográfico

Paralelamente, se aplicó una encuesta demográfica con el fin de conocer el contexto sociocultural de cada niño al que se le realizó la prueba. Esta encuesta consistió de 13 ítems, los cuatro primeros ítems se relacionaban con el sexo de cada participante, es decir la edad, la fecha y lugar de nacimiento. En el quinto ítem, se quería conocer el estado civil de los papás, para esto se preguntó si eran casados, separados, si vivían en unión libre o si eran divorciados, para el sexto y séptimo ítem el objetivo era conocer si cada uno de los niños vivía con sus dos padres o si solo vivían con su mamá o papá. Además, se pretendía conocer si alguno de ellos eran madrastras o padrastros. En octavo lugar, la encuesta tuvo como propósito conocer si los participantes tenían o no hermanos, y en dado caso de que así fuera el noveno ítem buscaba saber cuántos hermanos o hermanas tenía cada uno de los niños y que lugar generacional ocupaban entre los hermanos. En décimo lugar, se pretendió conocer si en la casa de alguno de los niños vivía otro familiar además de los padres y los hermanos, en el caso de que así fuera el ítem número once pedía especificar que parentesco tenía con el familiar. En último lugar, los numerales doce y trece tenían como fin conocer el nivel educativo de cada uno de los padres.

Procedimiento

En primer lugar, se seleccionó la institución educativa con la que se quería trabajar. Una vez que aceptaron participar en el estudio se les envió la carta de invitación junto con la prueba que se iba a aplicar, después de esto se procedió a realizar la aplicación de los instrumentos con los niños.

La evaluación se realizó directamente en la institución educativa contactada utilizando computadores portátiles en donde se encontraban instaladas las versiones digitales de los instrumentos. La aplicación la realizaron los autores de esta investigación que tenían previo conocimiento de la prueba que fue explicada por el creador principal.

Ésta se hizo de manera individual aplicando las pruebas en dos momentos, el primer momento se realizó cuando los niños se encontraban cursando preescolar en el mes de mayo del 2017 y el segundo momento fue cuando se encontraban en primero de primaria en el mes de octubre del 2017.

Posteriormente, se construyó una base de datos en el programa SPSS y se procedió a realizar el procesamiento estadístico de los datos, a través de pruebas descriptivas, comparación de promedios a través de la prueba t de Student para datos dependientes o emparejados.

Resultados

En el presente estudio se evaluó las transiciones en la comprensión de las emociones en el paso del preescolar a la primaria con el fin de establecer posibles trayectorias, en este dominio de desarrollo. A continuación se describen los resultados obtenidos, los cuales se presentan de acuerdo a los objetivos de investigación que pretendía responder el estudio.

De este modo, se aplicó la plataforma de evaluación de la comprensión emocional (Bermúdez-Jaimes, 2008) a 40 estudiantes de pre-escolar (19 niñas) entre 6 y 7 años. Dado el carácter longitudinal del estudio, se realizó una segunda aplicación del mismo instrumento cinco meses después, cuando los estudiantes se encontraban cursando primero de primaria (N=34) con una distribución homogénea respecto al sexo y una edad de 7 años para el total de la muestra. Para esta segunda medida se presentó una disminución en la muestra, algunos de los niños no aprobaron el año escolar y otros cambiaron de colegio, teniendo así una pérdida de un total de 6 sujetos (4 niñas).

Los datos recolectados de esta muestra se procesaron con el programa estadístico SPSS versión 24 para su posterior análisis cuantitativo, tendiendo como resultados lo presentado a continuación.

La plataforma de evaluación de comprensión emocional (Bermúdez-Jaimes, 2008) tiene un valor de calificación máximo de 9 puntos, un punto por cada componente. Debido a la pérdida de seis datos para la segunda medida, la primera medida de los datos perdidos fue omitida para este análisis. En la tabla 4 se puede observar que la calificación promedio obtenida por los niños y niñas de pre-escolar es de 6 para la primera medida, mientras que para el segundo momento en que se encuentran cursando primero de primaria aumenta a 6,26, lo anterior, muestra un aumento

de 0,26 puntos en el periodo entre la primera y la segunda aplicación; sin embargo, no se encuentran diferencias significativas con un valor $t_{(33)} = 1.12$; $p = 0.271$.

Tabla 4

Niveles promedio de desempeño de la comprensión emocional

	Media	N	D.E.	Media de error estándar
Nivel de comprensión emocional en primero de primaria	6,26	34	1,29	,22
Nivel de comprensión emocional en pre-escolar	6,00	34	1,30	,22

Del mismo modo, se realizó el análisis comparativo de la primera y la segunda medida para cada uno de los 9 componentes que integran la evaluación de comprensión emocional. En la tabla 5 se muestra que para los componentes de *reconocimiento* y *creencia* no se presentan diferencias en ambas medidas; mientras que, para los componentes de *causa* y *deseo* los resultados obtenidos fueron menores en la segunda medida respecto a la primera de los mismos componentes, con una diferencia de 44 y 14 puntos respectivamente. Finalmente, se puede observar que los puntajes de los componentes *recuerdo*, *regulación*, *ocultamiento*, *mezcla* y *moralidad* aumentaron en la segunda medida, donde se observa que en la segunda medida la media de los puntajes obtenidos aumentó, destacando los componentes *recuerdo*, *regulación* y *muestra* donde el incremento fue de al menos dos puntos de diferencia.

Tabla 5.

Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	D.E.	Media de error estándar
Par 1	Reconocimiento Primera medición	,94	34	,239	,041
	Reconocimiento Segunda medición	,94	34	,239	,041

Par 2	Causa Externa Primera medición	,97	34	,171	,029
	Causa Externa Segunda medición	,53	34	,507	,087
Par 3	Deseo Primera medición	,82	34	,387	,066
	Deseo Segunda medición	,68	34	,475	,081
Par 4	Creencia Primera medición	,44	34	,504	,086
	Creencia Segunda medición	,44	34	,504	,086
Par 5	Recuerdo Primera medición	,62	34	,493	,085
	Recuerdo Segunda medición	,94	34	,343	,059
Par 6	Regulación Primera medición	,42	34	,502	,087
	Regulación Segunda medición	,58	34	,502	,087
Par 7	Ocultamiento Primera medición	,56	34	,504	,086
	Ocultamiento Segunda medición	,65	34	,485	,083
Par 8	Mezcla Primera medición	,41	34	,500	,086
	Mezcla Segunda medición	,68	34	,475	,081
Par 9	Moralidad Primera medición	,82	34	,387	,066
	Moralidad Segunda medición	,85	34	,359	,062

Ahora bien, para determinar si las diferencias entre la primera y la segunda aplicación resultan significativas para alguno de los componentes de la evaluación de comprensión de la emoción, se aplicó la prueba t de Student. Como se puede observar en la tabla 6 de este análisis estadístico se obtuvo que los componentes, *causa externa* ($t_{(33)} = 5,104$; $p = 0.000^{**}$), *recuerdo* ($t_{(33)} = -3,204$; $p = 0.003^{**}$) y *mezcla* ($t_{(33)} = -2,496$; $p = 0.018^{**}$) presentan diferencias significativas entre la primera y segunda medidas realizadas.

Tabla 6
Prueba de muestras emparejadas

	Diferencias emparejadas		95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
	Medi a	D.E.	Inferio r	Superio r			
Reconocimiento Primera medición Reconocimiento segunda medición	,000	,246	-,086	,086	,000	3 3	1,000
Causa Externa Primera medición - Causa Externa segunda medición	,441	,504	,265	,617	5,10	3 4 3	,000**
Deseo Primera medición- Deseo segunda medición	,147	,436	-,005	,299	1,96	3 8 3	,058 ⁺
Creencia Primera medición - Creencia Segunda medición	,000	,651	-,227	,227	,000	3 3	1,000
Recuerdo Primera medición - Recuerdo segunda medición	-,324	,589	-,529	-,118	-	3 3,20 3 4	,003**
Regulación Primera medición - Regulación segunda medición	-,152	,508	-,331	,028	-	3 1,71 2 5	,096
Ocultamiento Primera medición - Ocultamiento segunda medición	-,088	,570	-,287	,111	-,902	3 3	,374

Mezcla Primera medición - Mezcla segunda medición	-,265	,618	-,480	-,049	- 3	2,49 3	,018**
Moralidad Primera medición- Moralidad segunda medición	-,029	,388	-,165	,106	-,442	3 3	,661

*** Significación al 0.001

+ Tendencia

Con el objeto de caracterizar las transiciones se construyó una gráfica que permitía apreciar la variabilidad en el desarrollo de la comprensión emocional para cada una de las dimensiones evaluadas y de ella derivar cuáles presentaron o bien estabilidad o bien alguna modificación entendida como incremento o como disminución.

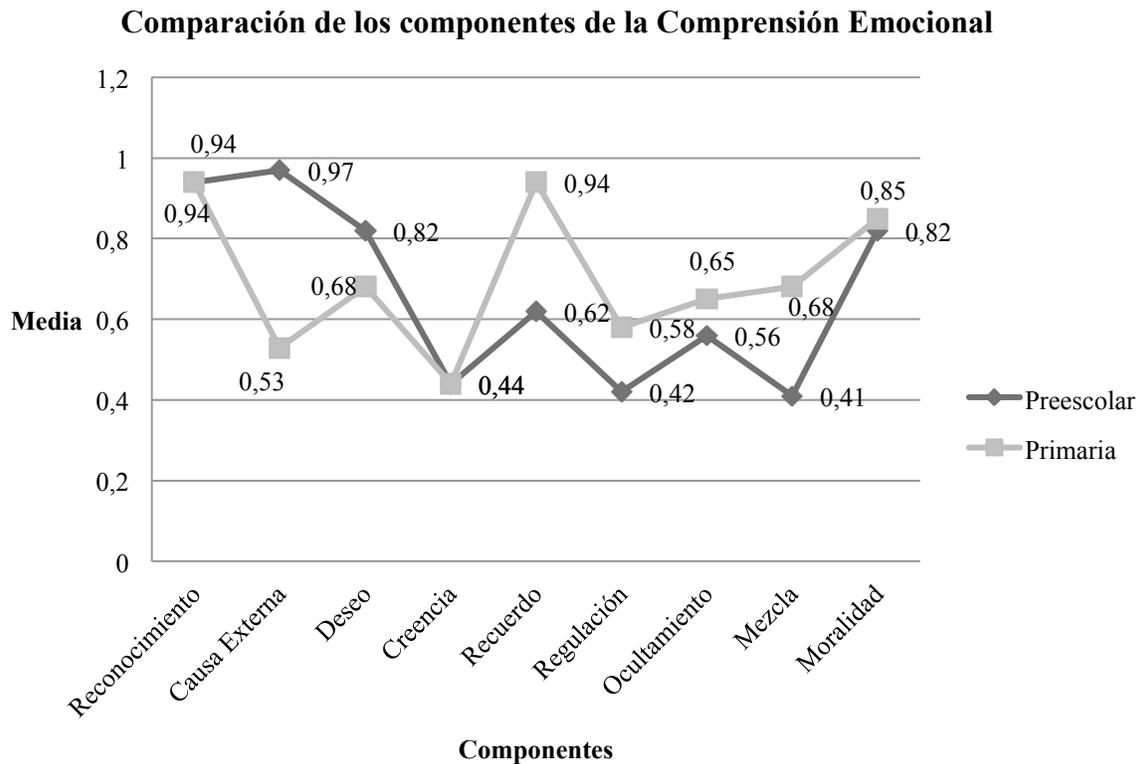


Figura 1. Transiciones en el desarrollo de la comprensión emocional.

Como se aprecia las dimensiones que se mantuvieron estables fueron: reconocimiento, creencia y moralidad. Las dimensiones que mostraron una mejora fueron recuerdo, regulación, ocultamiento y mezcla, y finalmente, las que tuvieron un desempeño decreciente fueron: causa externa y deseo. Los anteriores resultados son concordantes de desarrollo cercano a los sistemas dinámicos no lineales pues presentan unos cambios no monótonos, no crecientes y no acumulativos, los cuales a continuación se procederán a interpretar.

Discusión

Considerando que el objetivo general de esta investigación era caracterizar la transición de la comprensión de la emoción en el paso del preescolar a la primaria con el fin de establecer posibles trayectorias en este dominio de desarrollo en niños que asisten a un colegio privado de la ciudad de Bogotá, utilizando la prueba Comprensión Emocional (Bermúdez-Jaimes, 2008) desarrollada por Pons & Harris (2004). En primera instancia y desde una concepción tradicional de desarrollo los hallazgos mostraron que no hubo un cambio significativo en el nivel general de la comprensión emocional de los niños, a través de los nueve componentes evaluados que se desarrollaron en las edades de 6 a 7 años. Sin embargo, desde una perspectiva no tradicional de desarrollo y en particular desde modelos de sistemáticos dinámicos no lineales se establece una amplia variabilidad en cada una de las dimensiones que será objeto de interpretación más adelante.

Respecto a aquellas dimensiones que mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las dos medidas, es decir, *causa externa, recuerdo y mezcla*. En lo que respecta a los resultados obtenidos en causa externa, se pudo identificar que, durante la primera medición, los niños tienen la capacidad para comprender como las causas externas afectan las emociones de sus pares llegando a anticipar la emoción que puede sentir la otra persona, ya sea causado por el entorno u objetos (Harris et al., 2004).

Aunque el desempeño de los niños en el presente estudio fue en gran parte compatible con los hallazgos anteriores, Harris, Pons & Rosnay (2004) plantean que inicialmente los niños se enfocan en los aspectos externos de la emoción, como expresiones faciales y causas. Es decir que, en el colegio, los niños se encuentran bien encaminados a incorporar múltiples marcos de referencia en cuanto a predecir o inferir las respuestas emocionales de otras personas (Harris et al., 2004).

Se debe agregar que de acuerdo con (Saarni et al., 2006) la interpretación de las emociones que hacen los niños en relación a lo que expresan los demás, se desarrolla en interacción con la consciencia de la experiencia emocional de cada individuo, es decir que el niño es capaz de comprender las emociones ajenas, sin la necesidad de que él experimente esa misma emoción. Por otro lado, Eisenberg et al. (1991) examinaron la comprensión de los niños de las causas de las emociones y encontraron que estos podían identificar más fácilmente el porqué de las emociones negativas. Ellos concluyeron que los niños evalúan más fácilmente las causas del fracaso de la meta, es decir, cualquier resultado no deseado.

No obstante, el resultado que se obtiene en la segunda medición para causa externa es un hallazgo que llama la atención, debido a que se presenta una disminución significativa del 0,44. Esto no corrobora lo planteado por Gnepp & Chilamkurti (1988) quienes establecen que a medida que aumenta la edad del niño, este es capaz de tener en cuenta información del rasgo de la personalidad al inferir cómo alguien podría responder emocionalmente a un evento sea emocionante o no, incluso cuando la reacción emocional podría ser atípica para el evento desencadenante (Gnepp & Chilamkurti, 1988). Sin embargo, aunque el valor decrece no significa necesariamente que el niño tenga una mayor o menor comprensión emocional, sino que disminuye el uso de los referentes de la causa externa como herramienta de la comprensión emocional, sin embargo, es importante resaltar que en la literatura no se encuentran estudios que den cuenta del porqué a medida que los niños tienen una mayor edad disminuye la noción de causa externa, lo cual constituye un aporte novedoso del presente trabajo de grado.

Por otro lado, los resultados indicaron que en cuanto al componente de recuerdo existe una diferencia significativa causada por la transición que se dio entre la primera y la segunda medición de la prueba. Según Harris, Pons & Rosnay (2004), es en este componente donde los niños desarrollan la capacidad de entender la relación que existe entre memoria y emoción, es

decir que pueden comprender que algunos elementos de una situación actual pueden servir como recordatorios que reactivan las emociones ya sentidas en el pasado por experiencias similares.

Esto quiere decir que los niños presentaron mayor capacidad para recordar las emociones, luego de vivir el proceso de transición del preescolar a la primaria, demostrando que en este caso sí hay influencia en la transición, específicamente en este elemento de evaluación. Lo cual puede sustentarse desde la discriminación emocional, en tanto que Saarni et. al. (2006) afirman que dependiendo de los estímulos emocionales, los niños van aprendiendo a diferenciar los tipos de emoción. En este caso, el recuerdo vendría siendo el estímulo, y la discriminación se da en el momento en el que el niño identifica la emoción sobre una situación pasada, en una situación actual. La explicación más directa de este hallazgo es que, al reflexionar, el éxito considerable de estos niños pequeños es en realidad coherente con los hallazgos planteados anteriormente.

Respecto al componente de *mezcla* se encontró que hubo una diferencia significativa, es decir, que el tránsito de preescolar a primaria influye positivamente en la comprensión que tienen los niños y las niñas frente a las múltiples respuestas emocionales que las personas pueden tener frente a una misma situación, y que incluso estas pueden ser contradictorias, lo cual se sustenta en Harris , Rosnay & Pons (2004) quienes establecen que existe un entendimiento frente a la ambivalencia que los otros y ellos mismos pueden experimentar en una situación determinada. Además, mientras el niño avanza en su proceso de crecimiento, éste suele combinar las señales faciales con las situaciones emocionales en el intento por comprender la experiencia emocional del otro (Saarni et al,2006). Es importante anotar que como señala la literatura tanto recuerdo como mezcla, exigen fuertes demandas de naturaleza cognitiva las cuales se incrementan en la transición del preescolar al primero de primaria, esta circunstancia de contexto podría también aportar una explicación al porqué de esta mejora en estas dos dimensiones.

Por otro lado, es importante mencionar que las dimensiones que se mantuvieron establecidas como se mencionó anteriormente fueron reconocimiento, creencia y moralidad. En cuanto al reconocimiento, se mantiene el hecho de que los niños empiecen a ser capaces de reconocer y nombrar las emociones sobre la base de señales expresivas. Como lo plantean Harris, Rosnay & Pons (2004) la mayoría de los niños a esta edad pueden reconocer y nombrar expresiones faciales de las emociones básicas. Saarni et. al. (2006) afirma que el reconocimiento se mantiene porque los niños ya tienen la capacidad de distinguir entre diferentes tipos de relaciones y, por lo tanto, adaptar las situaciones a las emociones presentadas.

En lo que respecta a la dimensión de creencia Harris, Rosnay & Pons (2004) establecen que se encuentra en el segundo periodo de la comprensión que se caracteriza alrededor de los 7 años, la edad en la que se encuentran los niños del presente estudio, y se caracteriza por la comprensión de la naturaleza mentalista de las emociones, es decir, se mantiene la dimensión porque a esta edad los niños ya establecen la conexión entre los deseos y las creencias, y pueden distinguir entre una emoción expresada y sentida. Es decir, que lo planteado en la literatura se correlaciona con lo encontrado en los resultados. Adicionalmente, Levine (1995) examinó cómo los niños en edades de 5 a 7 años interpretan las creencias sobre las causas de la ira y la tristeza, sus resultados indican que los niños a esa edad parecen aprender que sus emociones pueden ser explicadas por el estado de sus metas, ya sean cumplidas o no.

Respecto a la dimensión de moralidad, la cual hace referencia a la comprensión de las emociones morales de los niños, se encuentra que se mantiene establecida. De acuerdo con el estudio realizado por Harris, Rosnay & Pons (2004), para esta categoría la mayoría de niños pudo comprender la influencia de la moral sobre las emociones, de tal modo que llegaron a la conclusión de que la comprensión de los niños sobre la manera en que un individuo puede pensar

sobre un evento emocionalmente cargado desde varias perspectivas, conduce a que se presenten estrategias de control cognitivo.

En palabras de Abarca (2003):

En este periodo, el niño no solo siente y expresa las emociones, sino que además es capaz de interpretar y evaluar sus estados emocionales internos, pudiendo de esta manera valorar los efectos que provocan sus conductas. La experiencia subjetiva surge gracias a la consolidación de la conciencia de sí mismo, puesto que experimentar una determinada emoción, implica conocerse a sí mismo y haber desarrollado cierta capacidad para evaluar lo que siente, y al mismo tiempo, haber alcanzado cierto dominio del lenguaje comprensivo y expresivo para proporcionar a la emoción que se experimenta el significado socialmente convenido (p.13)

Haciendo referencia a las dimensiones en las que se encontraron mejorías como regulación y ocultamiento, de igual forma; recuerdo y mezcla explicadas anteriormente. Se puede interpretar que estas dimensiones presentan una mejoría y se sustenta en lo planteado por Harris, Rosnay & Pons (2004), quienes concluyeron que a la edad de los 6 y 7 años los niños aprendían a evocar diferentes estrategias para el control emocional, y se refieren principalmente a estrategias conductuales, también establecen que a medida que los niños van creciendo y entrando a sus 8 años comienzan a reconocer la regulación por medio de las estrategias psicológicas como negación y distracción.

Por otro lado, en lo que respecta a la dimensión de ocultamiento, esta presenta una mejora debido a que en esta dimensión los niños logran comprender que se puede ocultar un estado emocional subyacente de uno verdadero (Harris et al., 2004). En la literatura esta información se puede corroborar con lo expresado por (Mizokawa, Koyasu, 2016) los cuales establecen que los niños a esta edad logran distinguir entre la emoción aparentemente expresada y la emoción

interna oculta, y que es necesario identificar la emoción real y mantenerla separada de la emoción aparente. Desde este punto de vista, se establece que la capacidad cognitiva para comprender la incongruencia entre la emoción aparente y la emoción oculta puede relacionarse con la comprensión de la falsa creencia de los demás que no se basa en la realidad (Mizokawa, Koyasu, 2016).

Por último, otro de los hallazgos de la presente investigación corresponde al desempeño decreciente de la dimensión del deseo, para esta dimensión se establece que el niño si experimenta una comprensión en cuanto a apreciar que las reacciones emocionales de las personas dependen de sus deseos, es decir, que pueden entender que dos personas pueden sentir una emoción diferente acerca de la misma situación porque tienen deseos diferentes Harris, Rosnay & Pons (2004). Sin embargo, aunque el valor decrece como se mencionaba anteriormente, no significa necesariamente que el niño tenga una mayor o menor comprensión emocional acerca de esta dimensión, sino que disminuye el uso de los referentes del deseo como herramienta de la comprensión emocional. Es importante resaltar que en la literatura no se encuentran estudios que den cuenta del porqué a medida que los niños tienen una mayor edad disminuye la noción del deseo, lo cual constituye otro aporte novedoso del presente trabajo de grado

Conclusiones

A nivel teórico, con esta investigación se logró reunir un conjunto de diversos estudios literarios sobre la comprensión de las emociones por parte de los niños, que permiten fortalecer un desarrollo teórico adicional para futuros estudios sobre las transiciones que se presentan en la comprensión del desarrollo. En cuanto al cumplimiento de objetivos, la plataforma de evaluación de *Comprensión Emocional* (Bermúdez-Jaimes, 2008) permitió identificar en dos aplicaciones distintas los niveles de comprensión emocional que tenían los niños en el periodo de transición del preescolar a la primaria. Por medio de la medición de los nueve componentes expuestos por Harris, Pons & Rosnay (2004) se logró un procesamiento estadístico de los datos, y las medias y la prueba *t* fueron las que dieron paso al análisis y comparación de estos nueve aspectos, reuniendo así el análisis expuesto en la discusión. De esta manera, es posible afirmar que si se alcanzó el objetivo general, pues por medio de la medición y la comparación de los componentes aquí trabajados, fue posible caracterizar la manera como se dan las transiciones en la comprensión emocional, al atravesar cambios como el paso del preescolar a la primaria.

Con este estudio se puede apoyar el planteamiento de Harris, Pons, & Rosnay (2004), donde exponen que los nueve componentes permiten observar que la comprensión emocional en los niños se da de distintas maneras, y en tres grandes etapas. Aquí solo se observó una etapa de la cual hablan ellos, en tanto que los niños se encontraban únicamente en un rango de un año de edad (6 a los 7 años). En términos prácticos, el instrumento utilizado para esta investigación cumple con lo que plantean Harris, Pons & Rosnay (2004), sobre estandarizar una manera de medir la comprensión emocional, tanto en aspectos generales, como en los específicos, que en este caso son los nueve componentes.

Es así que se puede decir que la gran conclusión frente a una comprensión no tradicional del desarrollo es que este estudio valida y aporta a la caracterización de nueve componentes

específicos dentro de la comprensión emocional, y esto es lo que permitió analizar de manera puntual un aspecto como lo es el de las transiciones en la manera como los niños comprenden emociones a partir de cambios importantes en tiempo y/o lugar. Esta mirada no tradicional deja de lado el planteamiento básico de que la comprensión cambia con los años y pasa a un estudio más detallado en donde hay distintas maneras en que los niños comprenden. Para el presente trabajo de investigación, es pertinente concluir que aunque la caracterización de las transiciones en la comprensión emocional de los niños fue posible, no se hallaron cambios significativos causados por el paso del preescolar a la primaria, y este cierre se fortalece con el análisis de los nueve componentes, en donde solo tres fueron los que mostraron alteraciones importantes.

Limitaciones y sugerencias

A continuación, se procede a señalar algunas de las limitaciones de la presente investigación y recomendaciones para la realización de futuros estudios sobre el tema.

Transiciones en la comprensión emocional en niños.

En primer lugar, se sugiere que para futuros trabajos el intervalo de tiempo que se maneje en relación a la transición del paso de preescolar a primaria, sea mayor a los 5 meses. Esto con el fin de que los cambios que se produzcan en los resultados del desarrollo de la comprensión emocional, logren ser sean más sustanciosos y significativos para el avance de estudios académicos sobre este tema. En el presente estudio, la población con la que se trabajó en la primera medición tenía una edad de 6 años y en la segunda medición cambio a 7 años, por lo cual los cambios generales que se presentaron en relación a la comprensión emocional, no fueron significativos. Esto debido, a que la comprensión emocional de la población analizada en este trabajo, se encontró tanto en la primera medición como en la segunda medición, dentro de los parámetros del segundo periodo, el cual se caracteriza por la conexión que hacen los niños con los deseos y creencias a la hora de interpretar las expresiones y sentimientos de las emociones,

tanto de ellos mismos como de los otros (Harris et al., 2004). Es por esto, que el factor del tiempo en el estudio longitudinal que se realizó fue una de las limitaciones del presente trabajo.

En segundo lugar, se recomienda ampliar la muestra poblacional debido a que, si se trabaja con un rango de edad más amplio y se incluyen más instituciones educativas, esto hará que la limitación de los resultados se reduzca. Ya que a medida que los niños van madurando en su desarrollo, suelen ser más exactos en las inferencias sobre lo que los demás sienten por medio de la mezcla entre señales faciales y situaciones específicas, es que los niños hacen un intento por comprender la experiencia emocional de los demás (Gross & Ballif, 1991).

Por otro lado, se recomienda realizar más estudios longitudinales que permitan realizar un seguimiento más detallado en cuanto a los componentes de la plataforma utilizada:

reconocimiento, causa externa, deseo, creencia, recuerdo, regulación, ocultamiento, mezcla y moralidad, planteadas por (Harris, Pons & Rosnay, 2004) esto debido a la importancia de seguir desarrollando trabajos sobre la comprensión emocional en niños, debido a que la información existente en relación al tema no es abundante. Aparte de esto, se sugiere analizar los componentes que aumentaron, disminuyeron o se mantuvieron estables desde una perspectiva no tradicional de la comprensión emocional, para poder obtener un panorama más completo que permita entender y profundizar en el porqué de los hallazgos presentes en el estudio.

Finalmente, es importante tener en cuenta y se recomienda seguir indagando sobre la comprensión emocional en niños. Debido a que este factor del desarrollo es de gran importancia en la construcción de herramientas de interacción socialmente aceptadas que le permitirán al niño una adecuada adaptación e integración en el contexto que lo rodea (Astington, 1993).

Referencias

- Abarca, M. A., (2003). *La educación emocional en la educación primaria: Currículo y Práctica*, Barcelona.
- Alvarado, S., & Suárez, M., (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 907-928.
- Arnold, M.B., (1960). *Emotion and personality* (vols. 1 y 2). Nueva York: Columbia University Press
- Arnold, M.B., (1970). Perennial problems in the field of emotion. En M.B. Arnold (ed), *Feelings and emotions* (pp. 169-185). Nueva York: Academic Press
- Astington, J.W., (1993). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Ediciones Morata, S.L. .
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D., (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development*, 57, 529–548.
- Blurton-Jones, N., (1967). An ethological study of some aspects of social behaviour of children in nursery school. In D. Morris (Ed.), *Primate ethology* (pp. 347–368). London: Weidenfeld and Nicolson.
- Bruner, J., (1986). *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje* . Barcelona: Paidós.
- Cano-Vindel, A. (Octubre de 1995). Research Gate. *Orientaciones en el estudio de la emoción. Teorías de la emoción* . Madrid, España. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Cano-Vindel/publication/257941649_Orientaciones_en_el_estudio_de_la_emocion/links/00b7d52665f5792889000000/Orientaciones-en-el-estudio-de-la-emocion.pdf

- Campos, J. J., Emnde, R. N., Klinnet, M., Sorce, J., & Svejda, M., (1983): Emotions as behavior regulators: Social referencing in infancy, en R., Plutchik y H. Kellerman (eds.), *Emotions in Early Development*, vol, 2: *The Emotions*, Nueva York, Academic Press.
- Cacioppo, J., Hatfield, E., & Rapson, R. L., (1994). *Emotional contagion*. New York: Cambridge University Press.
- Caron RF, Caron AJ, Myers RS., (1982) Abstraction of invariant face expressions in infancy. *Child Development*. 53, 1008–1015.
- Castillo, A. (2008). *Aprendizaje y desarrollo emocional: Acciones y experiencias psicoeducativas en un aula preescolar*. Tesis doctoral. Universidad Estatal a distancia.
Recuperado de:
<http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/995/1/Aprendizaje%20y%20desarrollo%20emocional%20acciones%20y%20experiencias.pdf>
- Corsaro, W.A., & Molinari, L. I., (2005). *Understanding children's transition from preschool to elementary school*. New York: Teachers College Press.
- Dufey, M., Fernandez, A., & Mourgues, C., (2007). Expresión y reconocimiento de emociones: un punto de encuentro entre evolución, psicofisiología y neurociencias. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 2, 8-20. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179317882002>
- Fernández-Abascal, E., García Rodríguez, B., Jiménez Sánchez, M., Martín Díaz, M., & Domínguez Sánchez, F., (2011). *Psicología de la Emoción*. Madrid, España: Centro de Estudios Ramón Areces S.A.
- Fabes, R., Eisenberg, N., Nyman, M., & Michaelieu, Q., (1991). Young children's appraisals of others' spontaneous emotional reactions. *Developmental Psychology*, 27, 858–866.

- Fernald, A.,(1993). Approval and disapproval: Infant responsiveness to vocal affect in familiar and unfamiliar languages. *Child Development*, 64, 657–674.
- Ganchrow, J. R., Steiner, J. E., Daher, M. (1983): “ Neonatal facial expressions in response to different qualities and intensities of gustatory stimuli “, *Infant Behavior and Development*, 6, 473-484.
- Gray, J.A. (1994). *The psychology of fear and stress* (2ª. Ed.) Nueva York: Cambridge University Press.
- Gnepp, J., & Chilamkurti, C. (1988). Children’s use of personality attributions to predict other people’s emotional and behavioral reactions. *Child Development*, 59, 743–754.
- Gottlieb, G., (1991). Epigenetic systems view of human development. *Developmental Psychology*, 27 (1), 33-34.
- Gopnik, A., & Rapracholi, B.M., (1997). Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month olds. *Developmental psychology*, 33, 12-21
- Grice, H.P., (1957). Meaning, *Philosophical Review* vol. 66, no. 3, pp. 377–388.
- Gross, A. L., & Ballif, B., (1991). Children’s understanding of emotion from facial expressions and situations: a review. *Developmental Review*, 11, 368–398.
- Harris, P. L., (1992). *Los niños y las emociones. El desarrollo de la comprensión psicológica*. Madrid: Ed. Alianza.
- Hatfield, E., Cacioppo, J.T. y Rapson, R.L., (1993 a). *Emotional contagion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatfield, E., Cacioppo, J.T. y Rapson, R.L., (1993 b). Emotional contagion. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 96-99.
- Haviland, J. M., & Lelwica, M., (1987): The induced affect response: 10 week-old infants responses to three emotional expressions. *Developmental Psychology*, 23, 97-104.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª Ed.).

México: McGraw Hill Educación.

Ibarrola, B. (2014). La crianza como base de la salud mental. *La educación emocional en la etapa 0-3*, (pp. 1-11).

Izard, C.E., (1971). *The face of emotion*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts

Kleinginna, P., & Kleinginna, A. (1981). A categorized list of Emotion Definitions, with Suggestions for a Consensual Definition. *Motivación y Emoción*, 5 (4), 345-379.

Klinnet, M., Campos, J.J., Sorce, J., Emnde, R.N., y Svejda, M., (1983). Emotions as behavior regulators: Social referencing in infancy, en R., Plutchik y H. Kellerman (eds.), *Emotions in Early Development*, vol, 2: *The Emotions*, Nueva York, Academic Press.

Ladd, G. & Price, J. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58 (5), 1168-1189.

Lagattuta, K., Wellman, H., & Flavell, J., (1997). Preschoolers' understanding of the link between thinking and feeling: cognitive cuing and emotional change. *Child Development*, 68, 1081-1104.

Lazarus, R. S., (1991a). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.

Lazarus, R. S., (1991b). Progress son a cognitive motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46 (8), 819-834.

León Santana, I., (2000). Evaluación cognitiva y emoción. *Emociones Thémata* (25), 255-259.

Levine, L., (1995). Young children's understanding of the causes of anger and stress. *Child Development*, 66, 697-709.

Mastropieri, D., & Turkewitz, G., (1999). Prenatal experience and neonatal responsiveness to vocal expressions of emotion. *Developmental Psychobiology*, 35(3), 204-214.

- Mizokawa, A., & Koyasu, M. (2016). Development of understanding others' mind and empathy. *Japanese Psychological Review*, 58, 360-371
- Morales, G.E., López, E.O. & Hedlefs, M.I., (2010). *La psicología de las emociones: La expresión facial como una revelación de la emoción y el pensamiento*. México: Trillas.
- Moreno Marimón, M., (2003). Enfoques innovadores de la Educación Actual. Conferencia Congreso Internacional: San José, C.R.
- Muir, D. (1999). Infant responses to adult happy and sad vocal and facial expressions during face-to-face interactions. *Infant Behavior and Development*. 22(4), 527–539.
- Striano, T., Rochat, P., & Blatt, L., (2002). Four 6-month-olds respond to still face irrespective of expression (happy, sad, neutral) while 2-month-olds disrupted less by happy expression more evidence for early “contagion”? *Infant and Child Development*, 11, 289–303.
- O’Kane, M., (2016). Transition from preschool to primary school. National council for curriculum and Assessment. Recuperado de:
http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Early_Childhood_Education/Research/Transitions-from-preschool-to-primary-school.html
- Palmero, F., Guerrero, C., Carpi, A., & Gómez, C. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, IX (23-24), 25.
- Pérez, P., (1998). El desarrollo emocional infantil (0-6 años): Pautas de educación. Ponencia presentada en el Congreso de Madrid 1998: Madrid, España.
- Pons, F., Harris, 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.

- Reis, I.L. (1986). A sociological journey into sexuality. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 233-242.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y Emoción*. México: Mcgraw-Hill.
- Rodríguez, C., (1998). Emoción y Cognición. James, más de cien años después. *Anuario de Psicología* , 29 (3), 3-23.
- Russell, J., (1994). Is there universal recognition of emotion from facial expression? A review of cross-cultural studies. *Psychological bulletin*, 115, 102–141.
- Saracco, R. (2012). *Reconocimiento facial de las emociones básicas en pacientes con esquizofrenia, hermanos y controles*. Tesis de especialidad en psiquiatría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Saarni, C., Campos, J., Camras, L., & Witherington, D., (2006). Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. En N. Eisenberg, (Eds.), W. Damon & R. Lerner. *Child Psychology social, emotional, and Personality Development*. (pp. 226-324). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Schachter, S. & Singer, J.E., (1962). Cognitive, social, and psychological determinants of emotional states. *American Psychological Association*, 69 (5), 379-399.
- Sroufe, A., (2000). *El desarrollo emocional: La organización de la vida emocional en los primeros años*. Mexico: Universidad Iberoamericana.
- Stein, N., Trabasso, T., & Liwag, M., (2000). A goal appraisal theory of emotional understanding: Implications for development and learning. In M. Lewis & J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 436–457). New York: Guilford Press.
- Tomkins, S.S., (1970). Affect as the primary motivational system. En: M.B. Arnold (ed.), *Feelings and emotions* (pp. 101-110). Nueva York: Academic Press.

Valsiner, J. & Rosa, A., (Eds.). (2007). El manual de Cambridge de psicología sociocultural.

Cambridge: Prensa de la Universidad de Cambridge.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion.

Psychological Review, 92(4), 548-573.

Weiner, B., (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational*

Psychology, 82, 616-622.

Zittoun, T. (2007). Dynamics of interiority: ruptures and transitions in the self development.

Otherness in Question: Labyrinths of the Self, 187-214.

Zittoun, T., (2016). A Socialcultural Psychology of the Life-Course. *Social Psychological*

Review, 18(1), 6-17.

Anexos

Anexo A

**PROTOCOLO DE CALIFICACION
PLATAFORMA DE COMPRESION EMOCIONAL.**

Nombre: _____

Edad: _____

Fecha: _____

Componente	Respuesta					Puntuación	
						0	1
I (reconocimiento)	Triste (2°)	Feliz (1°)	Enojo (3era)	Miedo (4ª)	Al menos 4 correctas		
II (causa externa)	Tristeza (2°)	Felicidad (1°)	Enojo (3era)	Apenas Bien (4ª)	Temor (4ª)		
III (deseo)	Juan: No se la comerá, Triste María: Se comerá la lechuga, Feliz (Las 2 correctas)						
IV (creencia)	Sabe el conejo que el zorro está ahí: SI: ___ NO: ___ Feliz , pues, el conejo está disfrutando de las zanahorias, independiente de que el zorro esté oculto.						
V (recuerdo)	¿Cómo se estará sintiendo Juan/María al ver la foto de su mejor amigo? _____ (No se puntúa) ¿Cómo se estará sintiendo al ver la foto de su Conejo: Triste						
VI (regulación)	“Juan/María podría pensar en algo más para dejar de estar triste.”						
VII (ocultamiento)	Enojado (porque, aunque Juan/María esté sonriendo, él se siente realmente enojado con las bromas de Daniel).						
VIII (mezcla)	Feliz y asustado (Juan/María apenas ha recibido su primera bicicleta, pero teme que él/ella se lastime).						
IX (moralidad)	¿Estará bien que tome la galleta sin permiso SI: ___ NO: ___ (No se puntúa) Triste (Juan/María está trastornado por confesarle a su madre que se robó la galleta).						

Anexo B

Cuestionario de datos sociodemográficos

Nombre del niño: _____ Fecha de diligenciamiento:

1. Sexo del niño

Femenino

Masculino

2. Edad:Años ___ Y Meses _____

3. Fecha de nacimiento: _____

4. Lugar de nacimiento: _____

5. Estado civil de los papás:

- a) Casados
- b) Separados
- c) Unión libre
- d) Divorciados

6. ¿Vives con tu mamá? Si _____ No _____

7. ¿Vives con tu papá? Si _____ No _____

¿Algunos de los padres (papá o mamá) con quien vive es padrastro O madrastra: SI: _____ NO _____

8. ¿Cuántos hermanos o hermanas tienes? _____

¿Qué lugar ocupa entre los hermanos? _____

9. En caso de tener hermanos, las edades son: _____

10. Alguien familiar vive más en su hogar: SI: ___ NO: ___

11. ¿Qué parentesco tiene?

12. Nivel educativo de la madre: _____

13. Nivel educativo del padre: _____

Anexo C



CONSENTIMIENTO INFORMADO

TRANSICIONES EN LA COMPRENSIÓN EMOCIONAL DE LOS NIÑOS:
PREESCOLAR A LA PRIMARIA

Nombre de los investigadores principales: Daniela Arango Bernal, Catalina Gómez Diaz, Mariana Maz Lineros

Participantes: estudiantes de Transición A y B (Mayo de 2017), y estudiantes de Primero A y B (Septiembre de 2017)

Descripción de los participantes: niños entre los 6 y 7 años de edad, de estratos 4,5 y 6, que estén cursando preescolar y vayan a entrar a primero de primaria en el segundo semestre del año 2017.

- A. **PROPÓSITO DEL PROYECTO:** Este proyecto se encuentra a cargo del investigador Psicólogo Milton Eduardo Bermúdez-Jaimes de la Pontificia Universidad Javeriana, quien es supervisor de las estudiantes de noveno semestre Daniela Arango Bernal, Catalina Gómez Diaz, y Mariana Maz Lineros. Tiene como objetivo caracterizar la transición de la comprensión de la emoción en el paso del preescolar a la primaria con el fin de establecer posibles trayectorias en este dominio de desarrollo en niños que asisten a un colegio privado de la ciudad de Bogotá.
- B. **¿QUÉ SE HARÁ?:**
La colaboración consistirá en responder a una prueba que está contenida en una plataforma de evaluación didáctica para los niños, en donde el cuestionario tendrá imágenes y preguntas relacionadas con los nueve componentes de la comprensión emocional: reconocimiento, causa externa, deseo, creencia, recuerdo, regulación, ocultamiento, mezcla y moralidad. La aplicación de la prueba a cada niño tendrá una duración aproximada de diez minutos, posteriormente, la información será codificada para garantizar su anonimato y una vez finalizada la investigación la información será eliminada.
- C. **BENEFICIOS:** Como resultado de su participación en este estudio, no obtendrá ningún beneficio directo, sin embargo, es posible que los investigadores aprendan más acerca del desarrollo emocional en los niños, y que esta investigación beneficie a más personas en el futuro.
- D. Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber resuelto satisfactoriamente todas sus preguntas y dudas. Si quisiera más información más adelante, puedo obtenerla llamando a Milton Eduardo Bermúdez Jaimes al teléfono 3208320 Extensión 5712-3. O al correo electrónico: milton.bermudez@javeriana.edu.co
- E. Recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

- F. Su autorización para la participación de los estudiantes, dentro de las instalaciones del colegio, en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento.
- G. Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.
- H. No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, autorizo la participación de los estudiantes en este estudio

Nombre completo

Firma

Cargo en el colegio

Fecha

Nombre y Firma del Evaluador