

COMPRENSIÓN DE EMOCIONES SIMULTÁNEAS EN NIÑOS ENTRE LOS 5 Y 9 AÑOS
DE EDAD

INTEGRANTES:

MARLLY MAGALY GIRÓN OREJUELA

YURI EVELIN ROYERO GUERRERO

TATIANA TREJO VERGARA

DIRECTORA:

PAULA ALEJANDRA SANCHEZ ALZATE

UNIVERSIDAD DEL VALLE

INSTITUTO DE PSICOLOGÍA

PALMIRA

2012

COMPRENSIÓN DE EMOCIONES SIMULTÁNEAS EN NIÑOS ENTRE LOS 5 Y 9 AÑOS
DE EDAD

Trabajo de grado presentado

Como requisito parcial para

Optar al título de Psicólogas.

Directora: Paula Alejandra Sánchez A.

Psicóloga

Estudiante de Maestría

UNIVERSIDAD DEL VALLE

INSTITUTO DE PSICOLOGÍA

PALMIRA

2012

AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan sus agradecimientos:

A, Paula Alejandra Sánchez Álzate, Directora de Trabajo de Grado.

A, Zamara Cuadros, Jurado de Trabajo de Grado.

A, John Eider Orrego, Jurado de Trabajo de Grado.

A, La Universidad del Valle.

A, Todas las personas que de alguna manera nos acompañaron en el proceso de ejecución y realización del presente Trabajo de Grado.

TABLA DE CONTENIDO

1. Antecedentes	10
1.1. Justificación	13
1.2. Problema de investigación	15
2. Objetivos	18
2.1. Objetivos general	
2.2. Objetivos específicos	
3. Revisión conceptual.	19
3.1. Emoción y tipos de emoción	19
3.2. Comprensión de emociones	20
3.3. Niveles de comprensión emocional	21
3.4. Comprensión de emociones simultáneas	25
3.5. Niveles de comprensión de emociones simultáneas	27
4. Revisión de investigaciones recientes	39
4.1. Revisión de estudios recientes sobre comprensión de emociones simultáneas.	39
5. Aspectos metodológicos.	51
5.1. Modalidad y diseño.	51

5.2.	Población	51
5.3.	Instrumento	52
5.3.1.	Descripción de las tareas	53
5.4.	Condiciones de presentación	76
5.5.	Procedimiento.	77
5.6.	Niveles de Comprensión de Emociones Simultáneas Explicitadas a Partir de Historias Cortas	77
6.	Presentación de resultados	80
6.1.	Análisis de Correlación	80
6.2.	Descripción del desempeño de los niños entre los 5 y 9 años de edad en función de los niveles de comprensión de emociones.	80
6.3.	Presentación de la media aritmética por cada grupo de acuerdo a la tarea.	85
6.4.	Contraste de la Media aritmética por grupos de edad en la tarea Coky la Mascota y La Fiesta de Cumpleaños	86
7.	Discusión de resultados	90
7.1.	Comprensión de emociones simultáneas en niños entre 5 y 9 años de edad.	90

7.2.	Diferencias en la comprensión de emociones simultáneas	92
7.3.	Niveles de comprensión de emociones simultáneas en niños entre los 5 y 9 años de edad.	96
8.	Conclusiones.	100
9.	Recomendaciones.	103

INTRODUCCIÓN

Este es un estudio exploratorio de tipo descriptivo que pretende analizar el desarrollo de la comprensión de emociones simultáneas en 150 niños entre los 5 y 9 años de edad, que participan en la interpretación de dos historias cortas en formato de viñeta gráfica.

En el plano conceptual, el estudio se adscribe al campo de la cognición social, retomando los conceptos de emoción, niveles de comprensión de emociones y comprensión de emociones simultáneas; Ahora bien, los niveles de comprensión emocional se establecen aproximadamente a partir de los 3 años de edad donde el niño hace un reconocimiento de las expresiones faciales, hasta los 12 años de edad, donde se presenta una comprensión de los aspectos sociales y morales de las emociones. La comprensión de emociones simultáneas se inscribe como uno de los niveles de comprensión emocional y es en sí mismo un proceso paulatino, progresivo y escalonado, (Harter y Buddin 1983, citados por Reissland, 1985). En otras palabras, el reconocimiento de dichas emociones viene antecedido por un proceso evolutivo en el que el niño adquiere de manera progresiva un cambio de opinión sobre sus propios esquemas para lograr una nueva forma de comprensión acerca de las emociones.

La literatura reporta dos tendencias en los estudios sobre la comprensión de emociones simultáneas, cada una de ellas se deriva de los desarrollos conceptuales y metodológicos de dos autores, la primera se deriva de investigaciones realizadas por Harter (Harter & Rumbaugh,

1989; Donaldson y Westerman, 1986; Terwogt, 1986; Reissland, 1985) y la segunda de investigaciones hechas por Harris, Lawson, Pons, y Rosnay, 2003; Visscher, Pons y Harris, 2004; Harris, 1989; Saarni, Campos, Camras y Witherington, 2006; Stein, Trabasso, y Liwag, 2000. Los resultados de las investigaciones de ambas tendencias reportan cambios o transformaciones en la comprensión de emociones simultáneas en relación a edades específicas.

Harris (1992) al igual que Harter (1989) proponen un modelo explicativo para justificar la edad en la que los niños empiezan a reconocer las emociones simultáneas, sustentado sobre el hecho de que los niños tienen que recorrer distintos niveles que conducen a un cambio en la concepción que poseen de las relaciones causales entre situaciones y emociones, en pro de la asimilación y comprensión de las emociones simultáneas. No obstante, los autores toman distancia en la metodología y establecimiento de estadios o niveles propuestos para explicar el desarrollo de la comprensión de emociones simultáneas.

Con respecto a la metodología, es preciso mencionar que se retoman historias cortas en formato de viñeta gráfica como instrumento que permite elicitar la comprensión de emociones simultáneas, historias en las cuales se presentan personajes que se involucran en situaciones conflictivas de las que se generan, paralelamente, dos estados emocionales que los sujetos deben interpretar.

Finalmente, en la fase de registro de la información se utilizarán rejillas para las verbalizaciones de los niños durante la implementación de las tareas, en donde se podrá discriminar los tipos de emociones referidas para el posterior análisis de los datos. Para evaluar el desempeño de los niños se crearon categorías de análisis con base a los postulados teóricos de Harris (1992), las cuales se centran en los niveles de desarrollo sobre la comprensión de emociones simultáneas que pueden reportar los niños a partir de los desempeños en las tareas.

1. ANTECEDENTES

El presente Trabajo retoma como antecedentes principales los estudios sobre comprensión de emociones realizados durante los últimos veinte años por investigadores adscritos a la perspectiva conceptual denominada teoría de la simulación (ver apartado de estudios recientes, p. 41). igualmente, tiene como antecedentes los trabajos de grado realizados durante la última década en el grupo de investigación Desarrollo Psicológico en Contextos de la Universidad del Valle, específicamente: Textos gráficos de un juego de reglas como vía de estudio en la atribución de emociones por parte de niños entre cinco y siete años (Londoño, 2005), Evidencia de la transición en la comprensión de emociones en niños al leer textos gráficos (López & Rodríguez, 2006), Proceso de transición en la atribución de emociones basadas en las creencias (Orrego, en curso) y Atribución de estados emocionales en niños de tres y cuatro años (Cuadros, 2009) porque han logrado establecer aspectos básicos en la construcción del conocimiento sobre la comprensión emocional, a continuación se describen brevemente cada uno de estos estudios.

Londoño (2005) exploró atribuciones emocionales en niños entre los cinco y siete años de edad a partir de los textos gráficos del juego llamado “la escalera” para ello invitó a 12 niños a participar de 12 sesiones de juego. Los desempeños de los niños permitieron demostrar que el nivel de atribución no se presenta de forma gradual y ascendente, presentándose una variabilidad en los desempeños de los niños que podían iniciar con formas de atribución altas y en un intento siguiente exhibían descripciones sin formas de atribución evidentes.

A su vez el trabajo de grado de López & Rodríguez (2006) logró identificar en niños entre los tres y cinco años la transición entre emociones primarias y secundarias y la transición en los niveles de comprensión de las emociones. López & Rodríguez (2006) también hicieron uso del juego denominado “La Escalera” durante cinco sesiones de juego. Los resultados obtenidos a partir de los desempeños y verbalizaciones para describir los textos gráficos por parte de los niños permitieron a los autores encontrar que existen fluctuaciones en la transición de los niveles de la comprensión de emocional lo que lleva a suponer que dicha comprensión no admite una estructura de funcionamiento relacionada con la edad.

Por su parte, Cuadros (2009) exploró la atribución y comprensión de estados emocionales mediante una historia corta en la modalidad de texto gráfico denominado “El columpio” que exige a los participantes evaluar el cumplimiento de los deseos de los personajes de la historia para atribuir y comprender estados emocionales de los personajes. Los desempeños de los niños permitieron encontrar que existen diferencias en la comprensión de las emociones sin embargo, éstas no guardan una relación de progreso de acuerdo a la edad.

Finalmente, Orrego (2008) explora el proceso de transición entre la atribución de creencias y la atribución de emociones basadas en las creencias en niños de tres, cuatro y cinco años mediante una tarea de falsa creencia y cinco tareas de comprensión de las emociones. Las tareas empleadas retoman el formato de maqueta y cada una incluye una serie de preguntas para rastrear la atribución de creencias y la comprensión de emociones basadas en creencias.

La relevancia de estos estudios se traduce en el establecimiento de aspectos básicos en la construcción de conocimiento sobre la comprensión emocional, en el sentido que han propuesto un abordaje de su estudio mediante una ruta metodológica alterna a la propuesta por teóricos de la simulación, esto con el fin de descompactar la mente de los sujetos y lograr desempeños que sólo den cuenta de dicha comprensión; objetivo que según Cuadros (2009) no alcanzan las tradicionales pruebas estandarizadas que miden comprensión de emociones, por ejemplo el TEC (Pons, Harris y de Rosnay, 2004).

1.2 Justificación

Los estudios acerca de la comprensión de las emociones resultan fundamentales para obtener acercamientos sobre la organización cognitiva de los sujetos en relación con el rol y las competencias llevadas a cabo en el contexto social donde se desarrollan; indagar la comprensión de las emociones simultáneas permite comprender las habilidades sociales que se ven anteceditas por conceptos que los niños tejen sobre la atribución de estados emocionales propios y ajenos, posibilitando para sí mismo la asimilación de las normas morales, la diversidad de pensamiento, la perspectiva propia y del otro.

La importancia de este estudio radica en la actualización de los datos sobre este tema, presentando un abordaje reciente sobre el conflicto emocional que diferentes situaciones pueden suscitar en los niños y los mecanismos que éstos emplean para asimilarlos y comprenderlos en pro de su desarrollo cognitivo. Los resultados obtenidos, pretenden hacer contribuciones frente a la discusión sobre la edad en que se desarrolla una comprensión consciente de las emociones simultáneas, mediante el empleo de historias cortas en formato de viñetas como instrumento que posibilita presentar situaciones conflictivas para producir dos emociones al mismo tiempo.

A nivel profesional, este trabajo contribuye al establecimiento de aspectos básicos en la construcción de conocimiento sobre la comprensión del desarrollo de emociones simultáneas, la metodología, el registro y análisis de los resultados permiten afianzar habilidades para la

investigación e intervención con los sujetos; al mismo tiempo que aportan junto a la revisión teórica y metodológica un escenario para futuras investigaciones.

1.3 Problema de Investigación

Los estudios acerca del desarrollo de la comprensión de las emociones simultáneas reportan diferencias con respecto a la edad en que los niños logran dar cuenta explícitamente de la existencia de dichas emociones. En varias investigaciones (Reissland, 1989; Harter y Rumbaugh, 1989) se reporta que la comprensión de las emociones simultáneas se desarrolla durante un amplio periodo de tiempo que abarca desde los tres años donde los niños expresan mediante sus acciones emociones contradictorias hacia otras personas, hasta los once años de edad donde los niños expresan de manera consciente y explícita dichas emociones en situaciones hipotéticas o eventos pasados. Reissland et al., (2009) reportan que los niños entre los tres y ocho años tienen dificultades para reconocer la existencia de dos emociones de forma simultánea, descubriendo que es hasta los diez y once años de edad que comienzan a reconocer de las mismas. Vale la pena mencionar que estos estudios retoman como técnica la entrevista cualitativa, donde piden a los niños que describan situaciones que puedan provocar dos emociones de forma sucesiva y dos emociones al mismo tiempo, luego se les presenta un diseño propio de tareas específicas a modo de poder proporcionar descripciones de orden sistemático, lo cual a su vez permite interpretar teóricamente las secuencias de las respuestas.

No obstante, en investigaciones realizadas por Harris (1989) Y Pons, Harris y Rosnay (2004) reportan que niños de seis, siete y ocho años de edad comprenden de manera consciente emociones simultáneas de la misma valencia emocional, e incluso de valencia emocional opuesta. Para la realización de estos estudios los investigadores retoman como paradigma

metodológico el Test de Comprensión de Emociones (TEC) y la narración de historias, en donde crean situaciones en las que los personajes tienen un suceso alegre seguido de otro triste, permitiendo vislumbrar el reconocimiento explícito de las emociones simultáneas en niños entre los seis y ocho años de edad.

Harris (1989) plantea dos argumentos que intentan explicar la diferencia entre los reportes de los estudios acerca de las edades en que los niños comprenden las emociones simultáneas. A continuación se describe cada uno de los argumentos:

Existe un contraste entre enfrentarse a una experiencia con carga emocional y pensar en experiencias hipotéticas o pasadas.

Los niños dan respuestas que consideran sensatas e internamente coherentes a las preguntas que les hace el entrevistador.

El primer argumento menciona que los niños pueden identificar de manera consciente las emociones simultáneas en el momento en que se hallan en la situación que las suscita, pero que no cuando se les pregunta sobre una situación hipotética o pasada. El segundo argumento remite a que los niños construyen una coherencia lógica por lo que dan respuestas excluyentes a las

situaciones hipotéticas, considerando que dos emociones diferentes como la alegría y la tristeza no pueden coexistir al mismo tiempo.

De otra parte, Reissland (1985) señala que las diferencias en los reportes de la literatura con respecto a las diferencias en la edad en que los niños desarrollan la comprensión de emociones simultáneas, puede ser consecuencia de los contextos en los que los sujetos interactúan. Varias investigaciones (Whitesell y Harter, 1989; Reissland, 1985; Tenenbaum, Visscher, Pons y Harris, 2004), reportan dificultades en las tareas empleadas para indagar la comprensión de emociones, ya que no tienen en cuenta habilidades sociales que la cultura propende en los niños para el desarrollo cognitivo y por tanto psicosocial, dejando la inquietud sobre el empleo de metodologías aisladas de los contextos de desarrollo más cercanos al sujeto.

La revisión de la literatura permite afirmar que no hay acuerdos sobre las edades en que los niños refieren una comprensión consciente sobre las emociones simultáneas, igualmente, se desconocen las razones que dificultan la temprana comprensión de dichas emociones. Por tanto el presente estudio admite formular los siguientes cuestionamientos ¿Niños de 5 a 9 años comprenden emociones simultáneas? de ser así, ¿existen diferencias en la comprensión de emociones simultáneas?, ¿Cuál es la naturaleza de las diferencias desde la perspectiva de niveles diferenciados de comprensión emocional?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

Analizar la comprensión de emociones simultáneas en niños entre los 5 y 9 años de edad que participan de la interpretación de dos historias cortas

2.2 Objetivos Específicos

2.2.1 Determinar si niños de 5 a 9 años comprenden emociones simultáneas.

2.2.2. Identificar posibles diferencias en la comprensión de emociones simultáneas de niños entre los 5 y 9 años de edad.

2.2.3. Establecer los niveles de comprensión de emociones simultáneas en niños entre los 5 y 9 años de edad.

3. REVISIÓN CONCEPTUAL

3.1. Emoción y tipos de emoción.

La emoción es un estado mental que está determinado por los deseos, creencias e intenciones del sujeto que dirige una acción (agente). El estado emocional surge al evaluar una situación en función de si esta cumple o no con los objetivos del agente; si el resultado lo satisface, genera una emoción positiva y si no, una emoción negativa (Harris, 1989).

La emoción se encuentra ligada a la intencionalidad, en el sentido que origina acciones en el individuo respecto al contexto dirigidas a un fin; se caracteriza por ser un estado mental altamente social e intersubjetivo, que organiza y media las relaciones tempranas del niño con el mundo, por ende es posible afirmar que la emoción resulta en una dinámica de interacción entre las personas y el contexto. Las interacciones de los niños con sus congéneres se posibilitan por medio de los estados emocionales, que moldean la manera en que el niño adopta la perspectiva del otro, entendiendo la causa de sus acciones y anticipando el itinerario de comportamiento (Perinat, 2003).

Harris (1989) clasifica las emociones en primarias y secundarias. Las emociones primarias (alegría, tristeza, miedo) suelen ser las primeras que comprenden los niños y se infieren a partir de las expresiones faciales prototípicas relacionadas con situaciones cotidianas. Por su parte, las emociones secundarias (orgullo, culpa, vergüenza) son de aparición tardía puesto que implican aspectos de autovaloración de sí mismo y de los demás igualmente, implica concebir a las personas como agentes que persiguen un fin y que manifiestan sus emociones en función de la conquista de dicho objetivo, para más adelante comprender de forma progresiva que la vida emocional de los demás se halla regulada tanto por las consecuencias de sus acciones, como por el conocimiento de las emociones que otras personas expresan sobre éstas (Pons, et al., 2003; Harris & Pons, 2005).

3.2. Comprensión de emociones

Comprender las emociones está ligado, en términos muy generales, a la capacidad de interpretar las situaciones que las suscitan (Harris, 1992). Para explicar la valoración que hacen los niños acerca del modo en que las situaciones provocan las emociones, Harris (1989), postula que primero éstos realizan una apreciación inicial y global de la situación; dicha valoración conduce al desencadenamiento de la emoción, sea ésta positiva, negativa o ambas; cuando el niño se hace consciente de su estado emocional busca alguna explicación mediante el recuerdo de sucesos similares que hayan despertado en él emociones de la misma índole. Este sistema

explicativo queda almacenado en la memoria permitiéndole luego al niño una nueva conceptualización lógica y progresiva entre situaciones y emociones.

De acuerdo a los planteamientos propuestos por Perinat (2003), la comprensión de emociones en sí mismas admiten la acción de un rico funcionamiento cognitivo en la interacción social, la cual está ligada, en grandes rasgos, a una posibilidad de otorgarle un sentido a las distintas situaciones que las generan, lo cual involucra en primera medida a los actores, en segunda medida a las relaciones con los autores y tercero, al telón de fondo de las normas sociales; por tanto, facilita a los niños comprender la conducta de los otros, predecirla, ocultar emociones, promover relaciones positivas con los demás, obtener recompensas o ventajas interpersonales (Perinat, 2003).

3.3. Niveles de comprensión emocional

1. Reconocimiento de emociones con base en la expresión facial.

Los niños reconocen y conceptualizan la emoción con respecto a sus conocimientos acerca de la relación existente entre las situaciones y las expresiones faciales que estas situaciones típicamente elicitán. Por ejemplo el reconocimiento de la cara de una persona feliz (Harris, 1992; Pons et al, 2003).

2. Comprensión de las causas externas de las emociones.

Cuando la expresión facial no evidencia la emoción, los niños atribuyen estados emocionales a partir de eventos externos, como las acciones y sus consecuencias actuales, sin tomar en cuenta las experiencias previas del personaje o su estado emocional interno. Por ejemplo, atribución de una emoción apropiada a un personaje que ha sido atacado por un monstruo (Pons et al, 2003).

3. Comprensión de las emociones en función de deseos.

Los niños reconocen que, con respecto a una misma situación, dos personas pueden tener deseos opuestos y que la emoción expresada en un rostro puede no corresponder con lo que la persona realmente siente (Pons, et al. 2003). Los niños atribuyen deseos e intenciones a sí mismos y a los demás que implican la valoración del cumplimiento o no de los deseos e intenciones - propios o ajenos- (Harris, 1992). Por lo tanto el niño evalúa en función del éxito o fracaso obtenido en la consecución del deseo atribuido a sí mismo o a los demás (Harris, 1992). Por ejemplo, atribución de una emoción a dos personajes con deseos opuestos frente a una misma situación (Pons, et al. 2003).

4. Comprensión de las emociones basado en las creencias.

Los niños imaginan y atribuyen creencias a otras personas – aunque no las compartan- sobre una situación para atribuir estados emocionales (Harris, 1992). Por ejemplo, atribución de emoción a un conejo de una zanahoria mientras que un zorro acecha en los arbustos (Pons, et al. 2003).

5. Comprensión de la influencia de un recuerdo en un estado emocional actual.

Los eventos que suscitan un cambio de emoción no necesariamente son experimentados en el momento en que sucede el cambio de estado emocional. Los niños mayores comprenden que la evocación de una situación con carga emocional suscita un cambio en el estado emocional de quien recuerda (Pons et al, 2003). Por ejemplo la atribución de una emoción a un personaje que ha recordado la pérdida de un objeto valioso (Pons et al, 2003).

6. Comprensión de la posibilidad de controlar una experiencia emocional.

Los niños aplican sus conocimientos de las emociones al control de su propio estado mental: los niños comprenden que la expresión externa de la emoción se puede cambiar deliberadamente

para engañar a los demás (Harris, 1992). Por ejemplo la atribución de estrategias psicológicas (pensar en otra cosa) a un personaje que desea dejar de estar triste (Pons, et al. 2003).

7. Comprensión de la posibilidad de ocultar una experiencia emocional.

Inicialmente, las emociones del niño corresponden con la realidad pero con el tiempo aprende a regular sus emociones, a encubrir las en función de la situación social, del receptor, etc. (Harris, 1992). Asimismo pueden ocultar la verdadera emoción que siente o fingir otra emoción opuesta (Harris, 1992). Por ejemplo, la atribución de una emoción a un personaje que sonríe para esconder su dolor o angustia (Pons, et al. 2003).

8. Comprensión de emociones contradictorias.

En un principio, los niños son incapaces de concebir que dos emociones se puedan provocar de forma simultánea o sucesiva. Entre los seis a ocho años, comienzan a describir situaciones que producen dos emociones, pero no existe todavía simultaneidad, una de ellas siempre precede o sigue a la otra. A los 7 a 8 años, los niños son capaces de entender dos emociones simultáneas, pero de la misma valencia emocional (ambas positivas o negativas). A los 10-11 años, los niños son capaces de reconocer que una emoción positiva y una emoción negativa ocurren al mismo tiempo, en una misma persona. Por ejemplo la atribución de una

emoción al personaje que recibe un regalo que provoca sentimientos negativos y positivos (Pons, et al. 2003).

9. Compresión de emociones sociales-morales.

Los niños dejan de considerar a los demás como agentes que tratan de hacer realidad sus deseos y comienzan a considerarlos como seres sociales cuyas acciones son juzgadas por sí mismos y por otros (Harris, 1992; Flavell 2004). Las emociones que pueda atribuir a los demás están influenciadas por la valoración social de la acción (Harris, 1992). Por ejemplo, la atribución de una emoción a un personaje que ha hecho una travesura y lo oculta a su madre (Pons, et al. 2003).

3.4. Compresión de emociones simultáneas

Las emociones simultáneas son aquellas que implican una combinación de emociones positivas y negativas, que pueden ser suscitadas por uno o varios sucesos consecutivos (Harter y Buddin, 1983; Harris ,1989). El concepto de simultaneidad se caracteriza por la existencia de dos emociones de igual orden, o contrarias, proceso que es aprehendido desde los 3 hasta los 12 años de edad constituyéndose éste en un proceso paulatino, ya que es adquirido de manera progresiva

(Harter y Buddin, 1983). El reconocimiento de dichas emociones viene antecedido por un proceso evolutivo en el que el niño adquiere de manera progresiva un cambio de opinión sobre sus propios esquemas para lograr una nueva forma de comprensión acerca de las emociones.

Hallazgos iniciales de Harter (1989), coinciden con una serie de estudios en la literatura que revelan cambios en la comprensión de emociones simultáneas en relación a edades específicas. Los estudios documentan la estructura de estadios que comprenden la organización del desarrollo de la comprensión emocional, donde se destaca en un primer momento que los niños más pequeños niegan la coexistencia de dos emociones. Luego éstos reconocen que dos emociones pueden concurrir secuencialmente, aunque no pueden ocurrir simultáneamente. Por último, los niños mayores reconocen que dos emociones pueden ocurrir simultáneamente.

Es pertinente señalar que los niños pequeños son incapaces de apreciar el hecho de que en ellos mismos se pueden presentar reacciones emocionales de orden opuesto al mismo tiempo, lo cual empezó a ser considerado como una fuente de interés importante a partir de observaciones clínicas, a través del contexto de terapia de juego, en donde se evidenció que existe una creciente dificultad en torno al reconocimiento de la concurrencia de emociones de distinta valencia emocional, (Marter, 1977, citado por Harter y Rumbaugh, 1989).

Aunque hay indicios procedentes de estudios observacionales llevados a cabo por Ainsworth y Campos (1987, citados por Harris, 1989) donde los niños de un año y los de edad preescolar expresan mediante sus acciones emociones contradictorias hacia ciertas personas, como la madre o el hermano, dicha ambivalencia no se reconoce de forma consciente y explícita durante muchos años.

Harter y Reissland (1989) proponen un cuadro estructurado del desarrollo emocional, en el cual dan cuenta de los cambios graduales que el niño experimenta sobre sus propios esquemas, para así, lograr una nueva forma de comprensión emocional. De acuerdo con los autores, en un primer momento los niños no conciben que dos emociones se puedan provocar de forma sucesiva o simultánea, luego comienzan a describir situaciones que producen dos emociones, ya sean negativas o positivas, considerando que una de ellas sigue o precede a la otra, después describen situaciones que comprenden dos emociones separadas pero concurrentes y por último, describen episodios con dos aspectos emocionales entremezclados.

3.5. Niveles de comprensión de emociones simultáneas

Un creciente cuerpo de evidencia (Carroll y Steward, 1984; Donaldson y Westerman, 1986; Griepp, McKee, y Dómame, 1987; Harris, 1983a, 1983b; Harris, Olthof, y Meerum Terwogt, 1981; Harter, 1982; 1986a; Harter y Buddin, 1987; Meerum Terwogt, 1984; Reissland,

1985; Selman, 1980 citados por Harter y Whitesell 1989), revela que los niños pequeños son incapaces de apreciar el hecho de que en ellos mismos se pueden experimentar dos emociones simultáneamente; evidencia, que ha dado lugar a diversas investigaciones para documentar e interpretar la secuencia a través de la cual surge una comprensión de la experiencia simultánea de dos emociones. Un estudio realizado, con el fin de examinar las diferencias individuales en la comprensión de las emociones en niños entre los (4 y 11 años de edad), demuestra la existencia de un efecto altamente significativo de la edad y la habilidad de lenguaje en las diferencias individuales (Harris, Lawson, Pons, y Rosnay, 2003). Del mismo modo Harris y Pons (2005), estudiaron los cambios y la estabilidad de la comprensión de algunos componentes de las emociones en niños de edad escolar a partir de una metodología de tipo longitudinal en donde se utilizo el TEC como instrumento de evaluación, con un grupo de 42 niños entre los 9 y 11 años, en donde dos grupos de niños entre los 7 y 9 años obtuvieron un mejor nivel de desempeño a nivel general en torno a la comprensión de la emoción, y a los componentes de la emoción, es preciso mencionar que el buen nivel de desempeño no se presento de manera uniforme en la comprensión de dichos componentes.

A continuación se expone de manera general estos niveles, en particular los propuestos por Harris (1989) y Harter (1989):

Los hallazgos iniciales de Harter (1989), coinciden con una serie de estudios en la literatura que revelan en los niños tres edades secuenciales en la comprensión de las emociones.

Los estudios documentan la estructura de estadios que comprenden la organización del desarrollo de la comprensión emocional, donde se destaca en un primer momento que los niños más pequeños niegan la coexistencia de dos emociones. Luego éstos reconocen que dos emociones pueden concurrir secuencialmente, aunque no pueden ocurrir simultáneamente. Por último, los niños mayores reconocen que dos emociones pueden ocurrir simultáneamente.

Harter (1989), ha documentado una secuencia de adquisición sistemática que describe la emergencia de la comprensión de las emociones simultáneas, en la cual ha identificado dos dimensiones que gobiernan esta secuencia. Una de ellas es la valencia de las dos emociones, ya sean de la misma valencia (es decir, ambas positivas, como feliz y alegre, y dos negativas, como enfadado y triste) o de valencia contraria (una positiva y una negativa, por ejemplo, feliz y enfadado, o alegre y triste). La segunda dimensión involucra el número de objetivos hacia el cual las emociones están dirigidas, o sea, un objetivo como el enfoque de las dos emociones; (por ejemplo, *"Yo estaba feliz porque me unía al nuevo club, pero a la vez un poco preocupado porque no conocía a nadie en él."*) o dos objetivos dónde una de las emociones se dirige hacia un objetivo y la segunda emoción se dirige hacia el otro; (por ejemplo, *"Yo me sentía muy feliz porque estaba mirando la TV, pero después triste porque tenía que ir a la cama"*). Ahora bien, Harter (1989), al determinar esta secuencia de niveles de comprensión emocional diseñó una tarea que permitiera sistemáticamente ir comprendiendo cómo los niños están entendiendo las cuatro combinaciones de la valencia emocional y el objetivo, a saber:

- La misma valencia, los mismos objetivos.
- La misma valencia, los objetivos diferentes.
- La valencia diferente, los objetivos diferentes.
- La valencia diferente, el mismo objetivo.

A fin de realizar, un análisis teórico de los niveles de la comprensión emocional se enfoca principalmente en los cambios estructurales cognoscitivos subyacentes que pueden estar relacionados con diferencias en el desarrollo de la comprensión infantil de las emociones simultáneas basados en gran medida en la teoría de la habilidad de Fischer (1980, citado por Harter, 1989,) aportando a nivel estructural un elemento esencial subyacente que consiste en el número de representaciones que un niño cognitivamente puede controlar, coordinar e integrar de forma simultánea.

A continuación se describe cada uno de los cinco niveles e interpretaciones basados en los niveles teóricos de Fischer:

Nivel 0. Los niños más pequeños con una edad media de 5 años 2 meses, se mantienen firmes en su creencia de que es imposible que dos emociones se presenten juntas; sencillamente niegan que dos emociones puedan coexistir simultáneamente. El niño de nivel 0 ha desarrollado las representaciones para las emociones por separado (por ejemplo, feliz, alegre, triste, enfadado,

asustado). Sin embargo, en cualquier momento, sólo una representación emocional puede aplicarse al mismo tiempo, a un evento dado, involucrando las emociones que ocurren en el orden temporal, es decir, sólo una emoción a la vez.

Nivel 1. Estos niños con edades promedio de 7 años 3 meses muestran la primera apreciación de la experiencia simultánea de dos emociones, pero esta comprensión se limita a las combinaciones en las que las emociones de la misma valencia se dirigen hacia un solo objetivo, a este nivel informan que no pueden dirigirse dos emociones simultáneamente hacia dos objetivos diferentes, ni frente a la concurrencia de emociones de valencia opuesta. En este nivel el niño está comenzando a desarrollar la representación, de forma que establece para las emociones de igual valencia, la construcción de categorías distintas de emoción, una para las emociones positivas y una para las negativas. Así, los sentimientos dentro de cada categoría se diferencian un poco entre sí (por ejemplo, feliz contra alegre dentro del conjunto representacional positivo, enfadado frente a triste dentro del conjunto negativo). Por tanto, el niño tiene la capacidad de controlar cognitivamente variaciones dentro de cada grupo emocional, es decir, estar contento y alegre en un evento o enfadado y triste sobre un objetivo. Sin embargo, no se diferencian todavía suficientemente las emociones dentro de un conjunto dado para permitirle al niño dirigirlos simultáneamente hacia los objetivos diferentes, siendo ésta la primera limitación cognoscitiva del Nivel 1. La segunda limitación es que el niño aun no puede integrar el conjunto de emociones positivas y negativas, establece que se consideran conceptualmente distintas y por lo tanto, incompatibles. De forma que, las emociones de valencia opuesta no pueden ser experimentadas como simultáneas.

Nivel 2. Los niños con una edad promedio de 8 años 7 meses, pueden experimentar dos emociones de igual valencia y dirigirlos hacia objetivos diferentes simultáneamente. No obstante, niegan la simultaneidad de las emociones de valencia-opuesta. En el nivel 2, el niño supera la primera limitación cognitiva del nivel 1 desarrollando “*cartografías representacionales*” que le permiten controlar y relacionar las variaciones dentro de un mismo conjunto de valencia emocional a las variaciones dentro de un conjunto de objetivos. Así, el niño puede asignar una emoción hacia un objetivo y adjuntar una segunda emoción de igual valencia a un objetivo diferente, pero, aún no ha superado la segunda limitación cognitiva del nivel anterior, ya que no pueden integrar el conjunto de emociones positivas y negativas. Esta limitación excluye la posibilidad que se pueda reconocer una relación positiva y una emoción negativa simultáneamente.

El Nivel 3. El niño con edad media de 10 años y 1 mes, demuestra un gran avance conceptual mayor en el que puede ahora apreciar las emociones de valencia opuesta de forma simultánea. A pesar de que, estas emociones sólo pueden ser dirigidas sobre objetivos diferentes. Por lo tanto la emoción negativa se refiere a un evento negativo y la emoción positiva se dirige a un aspecto diferente y positivo de la situación. En el nivel 3, el niño avanza en lo que Fischer denominó "sistemas de representación" en el que pueden integrar los grupos de representación de las emociones positivas y negativas permitiéndole al niño reconocer las emociones positivas y negativas simultáneamente. Sin embargo, no logra aún dirigir dos emociones de valencia opuesta

hacia un solo objetivo. El concepto de que un mismo objetivo puede tener los aspectos positivos y negativos simultáneamente aún no es cognoscitivamente accesible para el niño.

Nivel 4. En este nivel los niños con edades promedio de 11 años 3 meses, tienen la capacidad de reconocer que las emociones de valencia opuesta pueden ser provocadas por el mismo objetivo, por ejemplo, *"Yo estaba feliz de que me unía al nuevo club, pero también un poco preocupado porque no conocía a nadie en él."* A este nivel el niño supera las limitaciones del período anterior, ahora reconoce que un mismo objetivo puede provocar tanto una emoción positiva como negativa. El avance cognitivo consiste en que parece ser en el niño recién descubierta la capacidad para diferenciar un objetivo en los aspectos positivos y negativos y coordinar estos aspectos con las emociones positivas y negativas correspondientes simultáneamente.

Por su parte, Harris (1989) presenta un modelo explicativo que pretende responder a los interrogantes acerca del proceso cognitivo que los niños tienen para comprender las emociones simultaneas, del mismo modo da respuesta a las dicotomías que se presentan en las diferentes investigaciones (Reissland, 1989; Harter y Rumbaugh, 1989) con respecto a la edad en que los niños son conscientes de las emociones simultaneas.

De acuerdo con el autor, los niños transcurren una serie de periodos que anteceden y van en pro de la comprensión de las emociones simultáneas. Harris (1989) plantea con base a estudios realizados (Reissland *et al*, 1985; Terwogt, 1986 y Harter, 1989), que el reconocimiento explícito de la ambivalencia en las emociones viene antecedido por un proceso evolutivo. De acuerdo a los resultados obtenidos en dichos estudios, los niños entre los tres y seis años son incapaces de concebir que dos emociones se puedan provocar de forma sucesiva o simultánea; entre los seis y los ocho años, comienzan a describir situaciones que producen dos emociones, ya sean negativas o positivas, considerando que una de ellas sigue o precede a la otra; aproximadamente hacia los diez años, los niños describen situaciones que comprenden dos emociones separadas pero concurrentes y a los once años describen episodios con dos aspectos entremezclados (Harris, 1989). Cada uno de estos estadios del reconocimiento de sentimientos contradictorios, conlleva un cambio en la concepción que posee el niño de las relaciones causales entre situaciones y emociones.

Sin embargo, Harris (1989) plantea un modelo explicativo para justificar la demora en edad que los niños tienen en la comprensión de emociones simultáneas. De acuerdo con el autor, los niños recorren una serie de estadios que conllevan a un cambio en la concepción que poseen de las relaciones causales entre situaciones y emociones en pro de la asimilación y comprensión de las emociones simultáneas. A continuación se describen los estadios:

- A. Los niños presentan un periodo en que muestran una negativa rotunda ante la posibilidad de que dos emociones se presenten de manera simultánea.
- B. Progresivamente comienzan aceptar que dos situaciones sucesivas pueden producir primero una emoción y luego otra.
- C. Posteriormente admiten que dos situaciones simultáneas puede producir emociones contradictorias.
- D. Comprenden que un mismo objeto, una situación o una persona pueden producir emociones contradictorias.

El paso por cada una de los estadios está ligado a la manera en que los niños conciben las relaciones causales entre las situaciones y las emociones resultantes. El autor plantea que el sujeto al encontrarse en una situación con carga emocional se produce la siguiente secuencia:

- El niño realiza una valoración inicial y global de la situación.
- Se presenta un desencadenamiento de la emoción sea esta negativa, positiva o ambas.

- El niño se hace consciente de su estado de excitación emocional (puede haber diversos signos subjetivos, fisiológicos y de conducta que señalan la emoción)
- Busca alguna explicación fijándose en algún suceso adecuado con carga emocional que acabe de producirse.

Por tanto, existen dos sistemas en la mente del niño que posibilitan en él crear lazos de relación entre la situación y la emoción; el primero refiere a la valoración inicial que explica las expresiones y los comportamientos ambivalentes en niños de corta edad, el segundo refiere al sistema explicativo que posibilita hacer un reconocimiento explícito de la comprensión de las emociones. De acuerdo con Harris (1989), La valoración inicial funciona de un modo exhaustivo y puede contener elementos de la situación que sean tanto positivos como negativos, de tal modo que puede desencadenarse y expresarse corporalmente una mezcla de emociones positivas y negativas. La búsqueda de una explicación, sin embargo, no es exhaustiva; el niño examina lo que aún sigue presente en su memoria del pasado inmediato e identifica sucesos que son semejantes a los que en el pasado le han conducido a experimentar una emoción. Luego el niño considera dichos sucesos como causas de cualquier estado emocional desencadenado en ese momento y estas nuevas relaciones causales entre situaciones y emociones quedan almacenadas en la memoria. El sistema explicativo, se concentra en la detección y almacenamiento de relaciones que se repiten entre determinadas situaciones y ciertas emociones, y esta operación se realiza centrándose en una emoción que se está experimentando en ese momento.

A continuación se presenta el proceso por el cual el sistema explicativo llega a reconceptualizar la relación entre situación y emoción de manera que la existencia de la ambivalencia se vaya reconociendo de forma gradual:

- a) Los niños relacionan su emoción del momento con el suceso más inmediato.
- b) Llegan a la conclusión de que las emociones positivas y negativas normalmente tienen causas diferentes. Esto se deduce del hecho de que las emociones positivas están precedidas por sucesos positivos, y las emociones negativas lo están por sucesos negativos
- c) El niño ha establecido las anteriores relaciones características, por lo que afirmara que es imposible experimentar emociones contradictorias
- d) El niño llegara a darse cuenta de que los vínculos entre determinadas situaciones y ciertas emociones pueden agruparse en cadenas más larga. El puede recordar que en determinada situación estaba alegre pero que antes estaba triste porque no se presentaba dicha situación.
- e) El niño admite que aunque los sentimientos contradictorios no se pueden experimentar de forma simultaneas, sí se puede expresar de manera sucesiva.

- f) Se presenta una conexión importante entre las emociones sucesivas y las que se experimentan de manera simultánea. Algunas veces el niño experimenta dos sucesos consecutivos pero las emociones pueden que no las sean, con frecuencia puede persistir un sentimiento inicial, de manera que un suceso posterior simplemente desencadene otra emoción que acompaña más que desplaza a la primera.

- g) El niño comprende que una emoción no desaparece de forma abrupta, sino que puede persistir más allá de la situación que la ha causado.

De acuerdo con el autor los niños de seis y siete años están dispuestos a admitir que dos emociones simultáneas pueden ser desencadenados de forma alterna por dos sucesos consecutivos distintos, aún cuando duden de que dichas emociones pueden ser provocadas por emociones simultáneas. Para la realización de los estudios comprobatorios de esta teoría los investigadores retoman como paradigma metodológico el Test de Comprensión de Emociones (TEC) y la narrativa, la cual es empleada para crear situaciones en las que los personajes tienen un suceso alegre seguido de otro triste, permitiendo vislumbrar el reconocimiento explícito de las emociones simultáneas en niños entre los seis y ocho años de edad.

4. REVISIÓN DE INVESTIGACIONES RECIENTES

4.1. Revisión de estudios recientes sobre comprensión de emociones simultáneas.

Esta revisión de investigaciones se retoma de los diferentes trabajos que se han realizado en torno a la comprensión de emociones durante las últimas dos décadas. A continuación, se presentará un esbozo de aquellos estudios que han servido de sustento para la realización del presente trabajo, al igual que una conceptualización de comprensión de emociones simultáneas.

En diversas investigaciones realizadas por Saarni, Campos, Camras y Witherington (2006) quienes han explorado la *Conciencia de la emociones simultáneas*, se reporta que el desarrollo de la comprensión de emociones simultáneas aparece en periodos muy tempranos en relación a la edad, el cual está comprendido entre los 5 y 6 años (Stein, Trabasso, y Liwag, 2000, citados por Saarni, Campos, Camras y Witherington, 2006) o hasta el final de la infancia (Harter y Rumbaugh, 1989), para comprobar esta afirmación, Stein y Trabasso, estudiaron niños entre las edades mencionadas anteriormente, los cuales referían emociones frente a lo que les gustaba o disgustaba y de igual manera sobre eventos que los hacían sentir bien y cuáles no, aunque de acuerdo con los autores estos eventos no se constituían en un acontecimiento que refiriera a la concurrencia de emociones simultáneas. Y llegaron a la conclusión de que la simultaneidad es un proceso secuencial con diferentes apreciaciones inherentes a las diferentes respuestas emocionales o polarizadas.

Por su parte, los estudios llevados a cabo por Harter y Rumbaugh (1989) y por Donaldson y Westerman (1986) se refieren de manera similar al desarrollo cognitivo de los niños frente a su propia experiencia emocional, sobre todo cuando las emociones eran simultáneas. Harter y Whitesell se centraron en los prerrequisitos cognitivos del desarrollo para la comprensión de la simultaneidad de emociones en una situación o relación. En relación a los resultados obtenidos es preciso señalar que aproximadamente a los 10 años, se presentaron casos en los que los niños eran capaces de referir situaciones que producían emociones de valencia emocional opuesta tales como la alegría y la tristeza. Para lo cual concluyeron que lo que ocurre cognitivamente al integrar emociones simultáneas, es un proceso bastante complejo, dado a las integraciones que se deben de hacer frente al hecho de que una sola situación puede generar sentimientos opuestos en un mismo momento.

En otro estudio realizado por Harris et al., (1981), identificaron cambios notables en las concepciones tejidas por los niños en relación a la emoción mediante la *entrevista* como instrumento de recolección de información. Los hallazgos señalan que entre los 6 y 11 años de edad se estructuran la comprensión de las emociones, donde los niños más pequeños, comprenden que las reacciones emocionales de una persona se encuentran directamente relacionadas con el momento actual, es decir que los niños de menor edad no tienen logran comprender que una emoción de valencia negativa y una positiva puedan ocurrir a partir de una misma situación; mientras que los niños de mayor edad, si tienen la posibilidad de admitir que dos emociones de distinta valencia concurren en un mismo momento.

A su vez un estudio realizado por Terwogt et al., (1986), consistió en la realización de una réplica del estudio anteriormente mencionado, en donde también se hizo uso de la entrevista que retomaba como aspecto primordial la combinación de emociones de valencia positiva y negativa. Los participantes del estudio fueron niños entre los 5 y 10 años de edad. Los hallazgos permitieron vislumbrar que la presentación de dos emociones negativas es menos posible en los niños pequeños, ya que el hecho de que, por ejemplo, una situación en particular ocasione tristeza y que por consecuencia produzca llanto en la persona, no permite que se pueda reír por otro evento cualquiera.

Reissland (1985), realizó una investigación en torno a la comprensión infantil de las emociones con 48 niñas y 52 niños, entre los 4,8 años a 14,9 años, de habla inglesa, para lo cual retoma las investigaciones realizadas por Harter (1979) en la que la autora investigó la relación entre estar feliz y triste al mismo tiempo, al igual que la investigación realizada por Selman (1980), en la que se establecían cuestionamientos entorno al conocimiento que tenían los niños frente al conflicto que se vivía en el momento de presentar una emoción positiva en una relación de amistad frente a uno que estuviera en contra de esta. De la misma manera se consideraron estudios (Carroll, 1981; Harris, 1985; Nannis, 1983; Tharinger, 1981), en donde se examinó específicamente las situaciones que se encuentran caracterizadas por la felicidad y la tristeza.

En relación con los estudios considerados, se pudo encontrar que la atención se encontraba enfocada en el desarrollo de las habilidades de los niños para comprender las

situaciones en donde se presentaban emociones simultáneas, aunque quedaba por considerar el papel que cumplían las estructuras conceptuales que se emplearon en los estudios, ya que no solo tiene relación con el desarrollo de los conceptos de simultaneidad de los niños, sino que también juega un papel importante la metodología implementada por Harter y Buddin (1983) y Harris (1985).

Una forma de esclarecer estas estructuras verbales con los datos es mediante el análisis de los conectores utilizados por los niños en relación a dos hechos diferentes, cada uno de los cuales se pensaba provocaba una emoción de valencia opuesta. Estas conectivas unen los dos eventos de tal manera que forman un evento compuesto. Para el presente estudio, se clasificaron este tipo de conectores en tres tipos diferentes: conectivos temporal sin relación, conectivas y secuenciales, y conectivas simultáneas acondicionado. De las cuales solo las conectivas simultáneas forman eventos compuestos, y la clasificación de las respuestas de los niños en las conectivas temporal sin relación, secuencial y simultánea le permitían tener en cuenta las diferencias en el desarrollo de la capacidad del niño para comprender las situaciones caracterizadas por dos emociones de valencia opuesta.

Como instrumento de recogida de datos se utilizó la entrevista, mediante la cual se pretendía conocer los pensamientos que los niños tenían entorno a las emociones, en donde los niños tenían que describir una situación en la que pudieran sentirse felices y enojados al mismo tiempo, a partir de preguntas como por ejemplo ¿Cuándo se puede estar feliz y enojado al mismo

tiempo? y en otra parte de la entrevista a los niños se les presentaban ejemplos en los que se exponían situaciones que producían dos emociones al mismo tiempo de valencia emocional opuesta.

Como metodología, se estableció una clasificación de las respuestas a las 6 preguntas de acuerdo a una taxonomía binaria simple, en donde se debían distinguir entre las respuestas simultáneas y no simultáneas. Esta clasificación binaria se realizó con mucha cautela, y se procuró estudiar toda la gama de respuestas posibles, por lo que no hay lugar a equivocaciones en relación a la organización de los diferentes tipo de respuestas.

Finalmente, en este trabajo se presentó que determinados criterios semánticos, conectores temporales, proporcionan un medio riguroso de análisis de comprensión de los niños de situaciones ambivalentes. Sobre la base de este análisis se encontró que los niños más pequeños (edad media = 5,8 años) tuvieron la capacidad de comprender que una sola situación puede provocar una emoción pero no fueron capaces de conectar dos situaciones de tal manera como para formar un evento compuesto y por lo tanto eran incapaces de comprender la naturaleza simultánea de estos eventos compuestos. En la siguiente etapa (edad media = 7,0 años) los niños fueron capaces de conectar dos situaciones de forma secuencial y en una tercera etapa (edad media = 10.1 años) los niños mostraron una comprensión simultánea de la relación entre dos eventos. Es interesante notar que en la etapa inicial los niños carecían de un temporal o una identidad local.

Por su parte la investigación realizada por Harter & Rumbaugh (1989), buscó identificar si las emociones simultáneas como la felicidad y la ira implicaban necesariamente una situación de conflicto. Para ello determinó una secuencia de niveles de comprensión emocional y diseñó una tarea que permitiera sistemáticamente ir comprendiendo cómo los niños estaban entendiendo las cuatro combinaciones de la valencia emocional y el objetivo, a saber: (a. La misma valencia, los mismos objetivos, b. La misma valencia, los objetivos diferentes c. La valencia diferente, los objetivos diferentes d. La valencia diferente, el mismo objetivo.) Los hallazgos iniciales revelan en los niños tres edades secuenciales en la comprensión de las emociones; documentan una estructura de estadios que comprenden la organización del desarrollo de la comprensión emocional, donde se destaca en un primer momento que los niños más pequeños niegan la coexistencia de dos emociones. Luego éstos reconocen que dos emociones pueden concurrir secuencialmente, aunque no pueden ocurrir simultáneamente. Por último, los niños mayores reconocen que dos emociones pueden ocurrir simultáneamente.

En una investigación reciente, se realizó un estudio con el fin de examinar las diferencias individuales en la comprensión de las emociones en niños y los efectos de la edad y la habilidad de lenguaje en esas diferencias (Harris, Lawson, Pons, y Rosnay, 2003). En la investigación participaron ochenta niños con edades entre los 4 y 11 años, formando cuatro grupos de 20 niños: (1. Niños entre los 4 y 5 años de edad; 2. Niños entre los 6 y 7 años; 3. Niños entre los 8 y 9 años y 4. Niños entre los 10 y 11), cada grupo contenía 10 niñas y 10 niños.

Para evaluar el nivel de comprensión de las emociones utilizaron el test de comprensión de emociones (TEC), que contiene nueve componentes diferentes. La prueba consiste en un guión gráfico que contiene cuatro resultados emocionales dibujados en 4 caras representadas en las expresiones faciales. El procedimiento está dividido en dos pasos: (1) mientras se le enseña el texto gráfico, el experimentador lee una historia; luego, pide al niño que realice una atribución de la emoción que siente el personaje señalando una expresión facial. Al evaluar la habilidad de lenguaje utilizaron la prueba de recepción gramática (TROG). Los resultados señalan que la edad y la habilidad de lenguaje en los niños tienen un efecto significativo en las diferencias individuales de la comprensión emocional (Harris *et al.*, 2003) por consiguiente los niños que alcanzaron una comprensión en el nivel de las emociones simultáneas correspondían a edades entre los 10 y 11 años de edad.

En otra investigación Harris, Pons y de Rosnay (2004) realizaron un estudio para examinar el desarrollo de los nueve componentes del test de comprensión de la emoción (TEC) y las relaciones existentes entre ellos. En la investigación participaron 100 niños (con edades: 3, 5, 7, 9 y 11 años). El interés se basó específicamente en establecer posibles periodos de desarrollo en la comprensión de las emociones e identificar si existe una relación jerárquica entre estos, o sea, si un componente anterior es requisito para adquirir el siguiente. En general los resultados señalan una mejor comprensión de las emociones, presentándose de forma lineal en función de la edad; en donde la mayoría de los niños menores lograron comprender los dos primeros niveles de la comprensión de emociones, mientras que los mayores comprenden entre los 8 y 9 componentes, es importante destacar que a partir de los nueve años de edad una gran mayoría de

niños (65 %) lograron comprender que una misma situación puede provocar emociones simultaneas. Los resultados obtenidos permiten además, constatar las tres fases de desarrollo reportadas en la literatura, cada fase contiene tres de los nueve componentes. Así mismo señalan la existencia de una relación jerárquica a partir de tres niveles consecutivos.

Por su parte, Tenenbaum, Visscher, Pons y Harris (2004) realizaron una investigación con el fin de indagar la comprensión de las emociones en niños pertenecientes a sociedades no industrializadas, en el cual implementaron una versión rediseñada del TEC a un total de 39 niños que estaban comprendidos entre edades de 4 y 11 años, originarios de una aldea quechua de Perú. Para la implementación del instrumento, la muestra poblacional fue dividida en dos grupos de niños, en donde el primero estaba compuesto de 18 niños entre los 4 y los 7 años, y el segundo grupo con un total de 18 niños entre los 8 y 11 años. El objetivo primordial de la investigación estaba orientado hacia una indagación en la que se permitiera evidenciar si los niños de la aldea quechua presentaban patrones de edad que estuvieran algún tipo de relación frente a los que se tienen de los niños occidentales en relación a la comprensión de las emociones. Cabe resaltar que los autores partían de la idea de que los niños de esta aldea deberían de presentar niveles de desempeños óptimos, dado que culturalmente son ellos quienes se encargan del cuidado y protección de sus hermanos menores, en relación a esto, es preciso mencionar que los resultados que se obtuvieron revelaron que los mejores desempeños en el TEC, fueron presentados por los niños con edades entre los 8 y 9 años, ya que pudieron identificar emociones que se encontraban dirigidas hacia los deseos individuales.

Ahora bien, en relación con lo reportado por la literatura occidental, aspectos tales como el reconocimiento con base en las expresiones faciales, eran comprendidos a edades tempranas, lo cual concuerda con la comprensión reportada en los niños occidentales. Estableciendo un paralelo entre los desempeños, es preciso mencionar que los niños de la aldea quechua obtuvieron niveles de desempeño bajos en relación a tópicos complejos de las emociones, tales como la posibilidad de ocultar los estados emocionales actuales, la comprensión de emociones simultáneas, y la comprensión de emociones sociales. No obstante, es preciso mencionar que los niños quechuas realizaron relativamente bien el componente de emociones simultáneas en comparación con los otros componentes. De hecho en este componente, su desempeño fue semejante al de los niños occidentales.

Finalmente, los resultados que de esta investigación se generaron apuntan a que , aunque si bien los niños de la aldea quechua de Perú no obtuvieron un nivel de desempeño igual al de los niños occidentales, este resultado no se constituye en un indicador con el cual se deba de rotular el nivel de desarrollo de la comprensión de emociones de los niños quechua , ya que tal como lo menciona Cuadros (2009) , es pertinente considerar los aspectos metodológicos que fueron implementados a modo de permitirse indagar acerca de la comprensión de las emociones, ya que es posible que factores tales como la no familiarización con los instrumentos utilizados se hubiesen podido constituir en una variable que afectó sus niveles de desempeño.

Del mismo modo, resulta importante tomar en consideración la investigación realizada por Harris y Pons (2005), en donde se estudiaron los cambios y la estabilidad de la comprensión de algunos componentes de las emociones en niños de edad escolar a partir de una metodología de tipo longitudinal. Ahora bien, metodológicamente hablando, este estudio se realizó a partir de la implementación del TEC, el cual está compuesto de nueve componentes específicos, tal y como se señaló en la investigación realizada por los mismos autores en el año 2003 y la muestra representativa fue de un grupo de 42 niños de edades de 7, 9 y 11 años, en un lapso de trece meses en dos momentos distintos en los cuales se llevaron a cabo las evaluaciones correspondientes. Este instrumento fue aplicado de forma individual a cada uno de los sujetos y el lapso de tiempo que se utilizó para su implementación fue de 20 minutos aproximadamente. En términos generales, la evaluación consistió en la presentación de un libro que tenía unas caricaturas que no presentaban expresiones de emociones y debajo de cada dibujo había palabras que describían emociones (dos de valencia emocional positiva y dos de valencia emocional negativa), al mismo tiempo que se le presentaba a los niños las caricaturas el experimentador narraba las historias propias que contenían las mismas tomando un papel importante la neutralidad que éste le imprimía a la narración a modo de no generar sesgo entre los participantes.

Posteriormente, se le sugería al niño que después de haber escuchado la narración de la historia le atribuyera una emoción al personaje principal, para lo cual deberían señalar dentro de las opciones que habían debajo del dibujo la más acertada de todas, obteniéndose de esto respuestas de diferente tipo, tales como respuestas de tipo verbales cerradas (Feliz, Triste,

Contento, Etc), y Espontáneas (con Explicaciones). Finalmente, es preciso resaltar que los libros que se utilizaron durante la implementación de la tarea las imágenes que representaban a los personajes estaban dirigidos de acuerdo al sexo del participante.

En relación a los resultados, es menester señalar que dos grupos de niños que se encontraban comprendidos en edades entre los 7 y 9 años obtuvieron un mejor nivel de desempeño a nivel general en torno a la comprensión de la emoción. Ahora bien, en torno a los componentes de la emoción, es importante mencionar que el buen nivel de desempeño no se presentó de manera uniforme en la comprensión de dichos componentes los cuales se encuentran distribuidos en los siguientes niveles: Externo, Mental y Reflexivo, ya que en primer lugar, en el grupo *Externo*, se presentaron evidencias contrarias a lo que se afirma en la literatura sobre la comprensión de emociones en los niños, la cual está sustentada bajo en precepto de que a la edad de 4 y 5 años la mayoría de los niños son capaces de reconocer las expresiones faciales de la emoción y entender el impacto de las causas situacionales y de los recuerdos en la emoción. En segundo lugar, en el grupo *Mental*, si bien se encontraron mejoras que van en la misma vía de las investigaciones previas, es importante reportar que solo a los 6 años de edad los niños empiezan a comprender el impacto de las creencias falsas en las emociones, los deseos en conflicto en relación con las emociones y la posibilidad de esconder la emoción; y en tercer lugar, el componente *Reflexivo*, fue el único que arrojó datos que se encuentran bastante aproximados con los reportados por la literatura, ya que los resultados permitieron reportar que los niños entre los 6 y 7 años tienen la posibilidad de regular sus sentimientos, al mismo tiempo que tienen la posibilidad de comprender la naturaleza mixta de algunas relaciones emocionales.

Finalmente en esta investigación se encontró que la estabilidad fue observable para los componentes simples y complejos de la comprensión de la emoción.

5. ASPECTOS METODOLÓGICOS

5.1 Modalidad y diseño

Este es un estudio transversal de tipo descriptivo que busca mediante la modalidad de análisis cuantitativo, analizar la comprensión de emociones simultáneas en niños entre los 5 y 9 años que participan de la interpretación de historias cortas en la modalidad de viñetas gráficas. El empleo de historias cortas permite a los participantes hacer una interpretación de las situaciones a partir de sus propias creencias y deseos, en función de la atribución de estados emocionales a los personajes, al igual que permite dar cuenta del desempeño individual de los niños en cada una de las situaciones.

5.2 Población

En total, participarán del estudio 150 niños con edades comprendidas entre los 5 y 9 años de edad distribuidos de la siguiente forma: 30 niños de cinco años, 30 niños de seis años, 30 niños de siete años, 30 niños de ocho años y 30 niños de nueve años. La escogencia de las edades está justificada por reportes de la literatura que ponen en evidencia que los niños entre 6 y 8 años desarrollan la comprensión de emociones simultáneas. No obstante, se exploran las producciones

de niños con un año anterior y posterior a los reportes de la literatura, esto con el fin de garantizar un abordaje amplio

5.3 Instrumento

Se emplearán dos historias cortas en la modalidad de texto gráfico en las que se le propone al niño evaluar la situación, con el propósito de que atribuyan un estado emocional a los personajes a partir de sus creencias y deseos. Las tareas permiten establecer la manera en que los niños conciben las relaciones causales entre las situaciones y las emociones simultáneas, estas relaciones se dan lugar cuando se identifica que una situación inesperada puede provocar en sí mismo dos emociones al mismo tiempo. Del mismo modo, las explicaciones causales que el niño otorga a las emociones suscitadas en el personaje posibilitan realizar el análisis del desarrollo de la comprensión emocional de acuerdo a la edad.

Las tareas tienen estructuras diferentes, en la historia “Coky la mascota” se presentan dos situaciones consecutivas que pueden generar emociones simultáneas, con el propósito de indagar el grado en que los niños comprenden que una emoción que se experimenta en una situación pasada no desaparece, permaneciendo aún cuando otra situación ha provocado en sí mismo una emoción distinta. La tarea llamada “La fiesta de cumpleaños”, contiene un grado de complejidad mayor ya que se presenta una única situación que genera dos emociones consecutivas.

5.3.1. Descripción

Tarea “Coky la Mascota”

La Historia fue creada con base en las tareas que Harris, (1989) empleó en las investigaciones acerca de la Comprensión de Emociones Simultáneas. La presentación consta de 4 láminas de 15 cm de largo por 20 de ancho elaboradas en papel fotográfico, en las cuales se ilustra las historias gráficas acompañadas de la narración del entrevistador que describe los acontecimientos inscritos en las láminas.

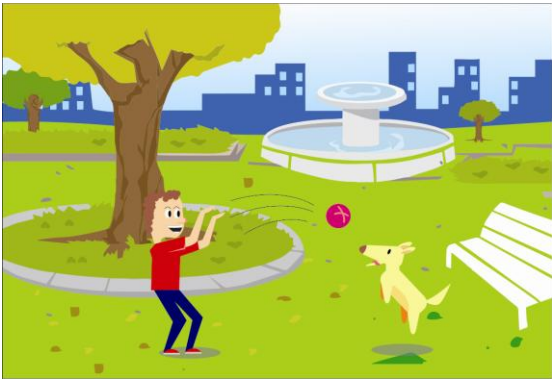
1. Análisis de Situación “Coky la mascota”:

La caracterización de las tareas se realiza a partir del método de análisis de situaciones (Orozco, Ochoa & Sánchez, 2002) permitiendo describir la tarea, su estructura, demandas cognitivo sociales.

1.1. Primer Momento, Descripción de la tarea: Se presenta los elementos observables que constituyen la tarea.

Tabla 1

Descripción de las láminas que componen la tarea “Coky la mascota”.

Lamina 1 ¿Qué crees que está pasando aquí? En un parque con amplias zonas verdes se encuentran dos personajes y un objeto: un niño, su perro y una pelota, además en el parque hay una silla, y varios árboles: el niño juega con su mascota y la pelota, el niño le lanza la pelota a su perro y éste debe intentar atraparla en cada tiro que realice el niño.	ILUSTRACIÓN 
Lamina 2 ¿Qué crees que está pasando aquí? En el mismo espacio de la lámina 1, se encuentran los dos personajes: niño y perro. El niño le lanza la pelota al perro, pero en esta ocasión se la lanza con mayor fuerza que la pelota se sale del parque y el perro al ver que la pelota sale volando sale tras de ella, y el niño pierde de vista a su mascota.	

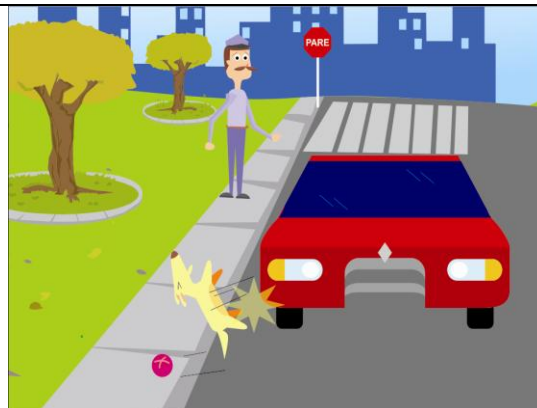
Lamina 3

¿Qué crees que está pasando aquí?

En la calle que queda enseguida del parque se encuentran un vigilante, y el perro, y dos objetos: el carro y la pelota.

El vigilante mientras estaba de guardia en el parque ve que un perro sale corriendo por una pelota y de repente ve que el perro se sale a la carretera y es atropellado por un carro que iba pasando.

El vigilante corre de inmediato a alzar el perro y mientras lo hace ve que se le ha roto una pata y llama al veterinario para que lo cure.

**Lamina 4**

En la tarde cuando el niño se encuentra en su casa, tocan a la puerta y es el vigilante que ha llevado al perro hasta su casa, cuando el niño abre la puerta ve nuevamente a su mascota, pero observa que el perro tiene una de sus patas rota y con una venda.

¿Cómo crees que se siente el niño?



Al finalizar la narración de la historia corta, el entrevistador realiza la pregunta en función a la emisión de la comprensión de emociones simultáneas *¿Cómo crees que se siente Juan? ¿Por qué crees que se siente_____?*

Tabla 2. Narración de la Historia “Coky la Mascota”

Lamina 1 ¿Qué crees que está pasando aquí? Juan saca a su mascota llamada Coky a jugar pelota en el parque, Juan le lanza la pelota a su perro y éste debe intentar atraparla.
Lamina 2 ¿Qué crees que está pasando aquí? Juan le lanza la pelota a Coky, pero en esta ocasión se la lanza con mayor fuerza que la pelota se sale del parque y el perro sale tras de ella, Juan no lo puede alcanzar y pierde de vista a su mascota.
Lamina 3 ¿Qué crees que está pasando aquí? El vigilante mientras estaba de guardia en el parque ve que un perro sale corriendo por una pelota y de repente ve que el perro se sale a la carretera y es atropellado por un carro que iba pasando. El vigilante corre de inmediato a alzar el perro y mientras lo hace ve que se le ha roto una pata y llama al veterinario para que lo cure.
Lamina 4

¿Qué crees que está pasando aquí?

En la tarde cuando el Juan se encuentra en su casa, tocan a la puerta y es el vigilante que ha llevado a Coky hasta su casa, cuando Juan abre la puerta ve nuevamente a su mascota, pero observa que Coky tiene una de sus patas rota y con una venda.

¿Cómo crees que se siente Juan? ¿Por qué crees que se siente_____?

1.1.2. Segundo Momento, Estructura de la tarea: La tarea “Coky la mascota” es una historia corta presentada en formato de viñetas, que vincula tres personajes, tres escenarios y dos objetos.

Los personajes presentes en la historia son: un niño, un perro, y un vigilante. El niño es uno de los personajes principales de la historia, y en quien se generan los cambios emocionales debido a la situación que se presenta con su perro, el perro es otro de los personajes principales ya que a partir de su pérdida es que se generan en el niño los estados emocionales, por la pérdida y aparición del perro con su pata rota y un tercer personaje es el vigilante quien de una u otra manera es quien ayuda a que el perro regrese nuevamente a su hogar.

Los escenarios en los que se desarrolla la historia son: un parque en el cual la comunidad tiene la posibilidad de realizar diversas actividades, la calle por la cual transitan los carros y la casa del niño.

Los objetos que acompañan la historia son: una pelota que actúa como un objeto por medio del cual el niño y el perro recrean la situación de juego, y un carro el cual es el que le produce la fractura al perro en su pata.

Relación entre los elementos constitutivos

Las cuatro láminas constituyen una historia corta en la cual se narra una situación conflictiva en la que a un niño se le extravía su mascota y luego la recupera pero herida. Se adopta el modelo de análisis estructural del relato propuesto por Gergen (2007) para establecer las relaciones entre los elementos constitutivos:

Tabla 3. Elementos estructurales de la historia “Coky la mascota”

Punto final con valor	Consultar la comprensión de emoción simultanea que subyace frente a una serie de situaciones consecutivas que implican una combinación de emociones positivas y negativas en el personaje.
Eventos relevantes para el punto final.	Reconocimiento de la pérdida de la mascota (cuando el niño le lanza la pelota para que el perro la recoja mientras juegan). Función que representa el vigilante al ser quien se encuentra con la mascota herida en la calle y es quien ayuda a regresarla a su hogar. Aparición del perro pero en esta oportunidad con una de sus patas rota (lo que implica re- encontrar a la mascota, pero en esta oportunidad en un estado de falta).
Ordenación de	La historia inicia con la presentación de los personajes y las acciones que

los eventos.	están realizando. En un primer momento se presenta el niño en una situación de juego con el perro, suceso que establece el reconocimiento de la emoción inicial en el personaje. El segundo momento es una situación de conflicto la pérdida del perro (el perro sale corriendo y el niño lo pierde). El tercer momento ocurre cuando el vigilante encuentra el perro y lo recoge después de ser atropellado por un automóvil. El cuarto momento se da con la llegada del vigilante a la casa del niño y la entrega del perro herido. Se indaga sobre el estado emocional del personaje.
Estabilidad de la identidad.	El niño: A lo largo de la historia es en quien se generan diversos estados emocionales en función de los acontecimientos que ocurren con su perro (situación de: juego, pérdida, atropello, recuperado) y el vigilante (Halla el perro y lo entrega) El perro: a lo largo del relato es quién se ve involucrado en diversos tipos de acciones (cuando juega, se extravía, es atropellado y hallado por el vigilante), de forma tal que éste a lo largo del relato cambia constantemente de estado. El vigilante: se involucra al final de la historia pues su función de velar por la seguridad de todos le permite ayudar al perro y entregarlo a su dueño.
Vínculos causales	Para que el fin último de la historia fuera significativo se desarrollaron eventos en los que se establecieron acciones que fueron producto de aquellas que la han precedido Fin de la historia: ¿Cómo se siente Juan cuando recupera su mascota

	herida? Para que el sujeto de cuenta de las explicaciones causales que otorga a las emociones suscitadas en el personaje es necesario conocer los estados emocionales del niño hacia su perro (afecto, alegría, diversión, etc.) (lamina 1: situación de juego) Para que en el niño se generará un estado emocional de tristeza por la ausencia de su macota, el perro debió extraviarse (el perro sale corriendo y el niño lo pierde). Pero para que el sujeto pueda dar cuenta de la comprensión de la emoción simultanea que subyace frente a esta serie de sucesos consecutivos éste debe reconocer con antelación el estado emocional de tristeza que se genera en el niño a raíz del extravió de su mascota, luego la alegría de encontrarlo (cuando el vigilante lleva el perro a la casa del niño) y simultáneamente la emoción de tristeza al saber que ha sido atropellado por un automóvil, situaciones consecutivas que implican una combinación de emociones positivas y negativas en el personaje.
Signos de demarcación	La historia comienza con la presentación de las acciones de un personaje en tiempo presente Juan está jugando... La historia finaliza con el reencuentro del niño con el perro herido que se había extraviado y la indagación sobre el estado emocional del personaje <i>¿Cómo crees que se siente Juan? ¿Por qué crees que se siente_____?</i>

1.1.3 Tercer Momento, Habilidades cognitivas y sociales que exige a un experto:

En el tercer momento del análisis de situaciones se pretende establecer las habilidades cognitivas y afectivas que se ponen en práctica al resolver la tarea, en el caso de la tarea “Coky la mascota”, se evidencian los niveles de comprensión de emociones simultáneas.

Niveles de Comprensión de Emociones Explicitadas a Partir de la historia corta “Coky la mascota”

El siguiente cuadro establece los niveles de comprensión emocional simultánea propuestos por Harris (1989) evidenciados en la historia corta “Coky la mascota”, dentro de los cuales se consideran 5 niveles que abarcan desde la omisión de emociones sobre los personajes, hasta la verbalización de emociones simultáneas suscitadas por un solo evento.

Tabla 4

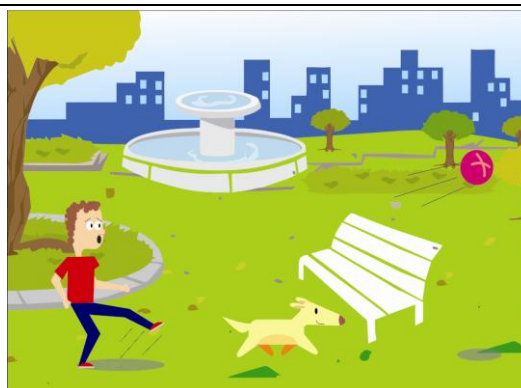
Niveles de comprensión de emociones evidenciadas en cada lamina de la historia corta.

Nivel 1: No se reconoce ningún tipo de emoción ya sea de orden primario o secundario. Nivel 2: Reconoce que la situación suscita en el personaje solo un tipo de emoción. Se reconoce la presencia de una emoción de valencia positiva suscitada por la situación de juego, que pueden ser de orden primario como	 Lamina 1
--	---

la “alegría” o de orden secundario que están relacionadas con la dimensión moral, el cumplimiento o no de las normas sociales como el “orgullo”.

Nivel 2: Reconoce que la situación negativa suscita en el personaje solo un tipo de emoción negativa.

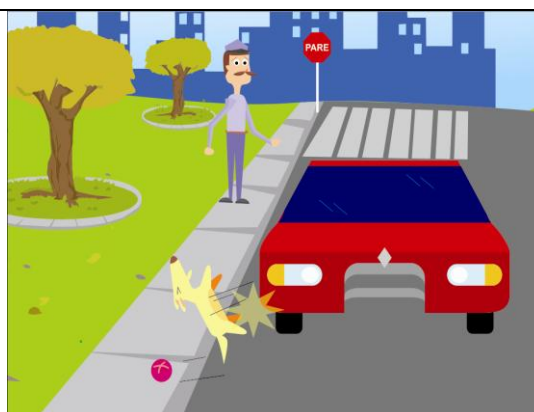
Se reconoce la presencia de una emoción de valencia negativa suscitada por la situación de pérdida, que pueden ser de orden primario como la “tristeza” o de orden secundario que están relacionadas con la dimensión moral, el cumplimiento o no de las normas sociales como la “culpa”.



lamina 2

Nivel 3: Reconoce que la situación negativa suscita en el personaje dos emociones consecutivas pero no simultaneas.

Se reconoce la presencia de una emoción de valencia negativa suscitada por la situación de pérdida, que pueden ser de orden primario como la “tristeza” y luego puede reconocer otra emisión de orden secundario que están relacionadas con la dimensión moral, el



lamina 3

cumplimiento o no de las normas sociales como la “culpa”.	
Nivel 1: No se reconoce ningún tipo de emoción ya sea de orden primario o secundario, ya que la situación para el niño podría no resultar siendo significativa. Nivel 2: Reconoce que la situación suscita en el personaje solo un tipo de emoción. Se reconoce la presencia de una emoción de valencia positiva suscitada por la situación de regreso del perro, que pueden ser de orden primario como la “alegría” o también de valencia emocional negativa, ya que el perro regresa a casa pero en una situación de falta, es decir con su pata fracturada. Nivel 3: Reconoce que la situación negativa suscita en el personaje dos emociones consecutivas pero no simultaneas. Se reconoce la presencia de una emoción de valencia negativa suscitada por la situación de perdida y estado de falta en la que se encuentra el perro, que pueden ser de orden	 lamina 4

primario como la “tristeza” y luego puede reconocer otra emisión de orden secundario que están relacionadas con la dimensión moral, el cumplimiento o no de las normas sociales como la “culpa”. Nivel 4: Reconoce que dos situaciones (reencuentro y herida en la pata de la mascota) puede provocar en el personaje dos emociones simultáneas. Se reconoce que dos eventos pueden suscitar dos emociones de la misma valencia o de valencia opuesta al mismo tiempo, como lo es el hecho de que el personaje está feliz por reencontrarse con su perro, pero triste al mismo tiempo porque se encuentra herido. Nivel 5: reconoce que una situación u objeto puede provocar en sí mismo dos emociones simultáneas de valencia emocional opuesta.	
---	--

Tarea “Fiesta de Cumpleaños”

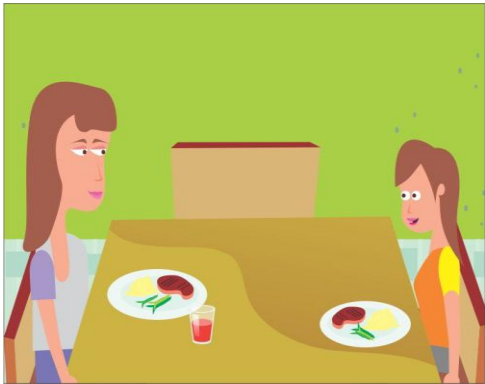
La Historia fue creada con base en las tareas que Harris, (1989) empleó en las investigaciones acerca de la Comprensión de Emociones Simultaneas. La presentación consta de 3 láminas de 15 cm de largo por 20 de ancho elaboradas en papel fotográfico, en las cuales se ilustra las historias

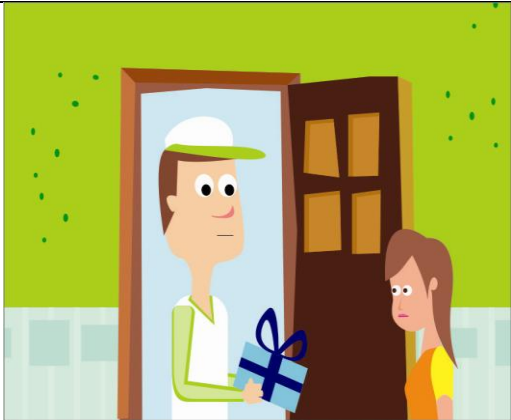
gráficas acompañadas de la narración del entrevistador que describe los acontecimientos inscritos en las láminas.

2. Análisis de Situación “Fiesta de cumpleaños”

2.1. Primer Momento, Descripción de la tarea: Se presenta los elementos observables que constituyen la tarea.

Tabla 5. Descripción de las láminas que componen la tarea “Fiesta de cumpleaños”

Lamina 1 ¿Qué crees que está pasando aquí? En una casa se encuentra David (personaje 1), Ana (personaje 2), una mesa con tres puestos, dos platos de comida servidos y una nube donde se muestra la imagen de Pablo (personaje 3) Se acerca la fecha de cumpleaños de David y él se encuentra en su casa cenando con su madre (personaje 2), mientras cena piensa que para su cumpleaños le gustaría que este presente su padre (personaje 3) ya que se encuentra fuera de la ciudad trabajando.	 Situación de la cena
---	---

Lamina 2 ¿Qué crees que está pasando aquí? En esta lámina se encuentran en la casa David (personaje 1), Ana (personajes 2), Juan (personaje 3), Camila (personaje 4), bombas, una mesa, un pastel y la nube donde se muestra al papá del niño, tocando la puerta desde el exterior de la casa. Llego el día del cumpleaños de David, la mamá del niño organiza y decora la casa, también compra una torta e invita a los amigos de éste. David esta listo y saluda a los invitados Camila y Juan, cuando tocan la puerta de la casa, él piensa que es su padre que ha llegado.	 Situación de fiesta de cumpleaños
Lamina 3 ¿Qué crees que está pasando aquí? En el mismo escenario de la lamina 2 se encuentran David, Ana, Camila, Juan, mensajero, una caja de regalo. David abre la puerta y observa que la persona que ha llegado es un mensajero que trae un regalo de parte de su padre, ya que éste no podrá asistir a la fiesta.	 Situación de entrega de regalo

<i>¿Cómo crees que se siente David? ¿Por qué crees que se siente_____?</i>	
---	--

Tabla 6. Narración de la Historia “La Fiesta de Cumpleaños”

Lamina 1 ¿Qué crees que está pasando aquí? Se acerca la fecha de cumpleaños de David y él se encuentra en su casa cenando con su madre, mientras cena piensa que para su cumpleaños le gustaría que esté presente su padre ya que se encuentra fuera de la ciudad trabajando.
Lamina 2 ¿Qué crees que está pasando aquí? Llegó el día del cumpleaños de David, la mamá del niño organiza y decora la casa, también compra una torta e invita a Juan y Camila. David está listo y saluda a los invitados. De repente tocan la puerta de la casa y David piensa que es su padre que ha llegado.
Lamina 3 ¿Qué crees que está pasando aquí? En el mismo escenario de la lamina 2 se encuentran David, Ana, Camila, Juan, mensajero, una caja de regalo. David abre la puerta y observa que la persona que ha llegado es un mensajero que trae un regalo

de parte de su padre se lo entrega y le dice que su padre no podrá asistir a la fiesta.

¿Cómo crees que se siente David? ¿Por qué crees que se siente_____?

2.1.2. Segundo Momento, Estructura de la tarea: La tarea “la fiesta de cumpleaños” es una historia corta presentada en formato de viñetas, que vincula cinco personajes, tres escenarios y 10 objetos.

Los personajes presentes en la historia son: un niño, los padres, dos invitados a la fiesta (un niño y una niña) y un mensajero. El niño es uno de los personajes principales de la historia, y en quien se generan los cambios emocionales debido a la situación que se presenta con su padre, el padre es otro de los personajes principales ya que a partir de su inasistencia a la celebración del cumpleaños es que se generan en el niño los estados emocionales, porque su padre no podrá asistir pero le envía un gran regalo. Un tercer personaje es el mensajero quien informa al niño que el padre no puede acompañarlo y le entrega el regalo que le envió.

Los escenarios en los que se desarrolla la historia son: el comedor de la casa en el cual el niño y la madre cenar, la sala de la casa donde organizan la fiesta y la entrada de la casa.

Los objetos que acompañan la historia son: el comedor y los platos servidos que recrean la situación de reunión familiar alrededor de la cena en donde falta el padre; el pastel y las bombas refieren a la fiesta, y un regalo que llega con el mensaje de que el padre no podrá asistir.

Relación entre los elementos constitutivos

Las tres láminas constituyen una historia corta en la cual se narra una situación conflictiva en la que a un niño le organizan una fiesta cumpleaños y lo que él mas desea es que su padre lo acompañe en la celebración pero éste no puede asistir. Se adopta el modelo de análisis estructural del relato propuesto por Gergen (2007) para establecer las relaciones entre los elementos constitutivos:

Tabla 7. Elementos estructurales de la historia “Fiesta de cumpleaños”

Punto final con valor	Consultar la comprensión de emoción simultanea que subyace frente a una serie de situaciones consecutivas que implican una combinación de emociones positivas y negativas en el personaje.
Eventos relevantes para el punto final.	Reconocimiento del deseo del personaje que refiere al hecho de que su padre pueda acompañarlo en su fiesta de cumpleaños (cuando en la situación de la cena, piensa en la celebración del cumpleaños en compañía de su padre). Función que representa el mensajero al ser quien informa al niño que su padre no podrá asistir a la celebración; pero, le envía un gran regalo (lo que implica experimentar un estado de falta, al tiempo que le proporciona un regalo)
Ordenación de los eventos.	La historia inicia con la presentación de los personajes y las acciones que están realizando.

	En un primer momento se presenta el niño en una situación en la que comparte la cena solo con la madre y el deseo de que su padre pueda asistir a la fiesta de cumpleaños que se aproxima, suceso que establece el reconocimiento de la emoción inicia y el deseo en el personaje. El segundo momento es una situación de conflicto: en el instante que tocan la puerta y el niño piensa que quién ha llegado es su padre. El tercer y último momento ocurre cuando el niño abre la puerta y se da cuenta de la llegada del mensajero quien le informa que su padre no podrá asistir y le entrega un regalo que la ha enviado. Se indaga sobre el estado emocional del personaje.
Estabilidad de la identidad.	El niño: a lo largo de la historia es en quien se generan los diversos estados emocionales, en función de los acontecimientos que ocurren en torno a su fiesta de cumpleaños, (pensar que le gustaría que su padre esté para su cumpleaños, momento en el que esta cenando con su mamá, cuando tocan a la puerta y el niño espera que sea su padre, y finalmente el regalo que le entrega el mensajero al niño, a cambio de la llegada de su padre) La Fiesta de Cumpleaños: ya que a raíz de este evento, se espera que el niño y su padre se puedan reencontrar nuevamente – situación a partir de la cual se generaría la primera emoción- y la segunda se generaría a partir de la ausencia del padre a este evento. El mensajero: el cual se involucra al final de la historia pues su función es la de llevar el regalo al niño, y por tanto quien lleva el mensaje al niño de

	que su padre no podrá asistir a su fiesta de cumpleaños.
Vínculos causales	Para que el fin último de la historia fuera significativo se desarrollaron eventos en los que se establecieron acciones que fueron producto de aquellas que la han precedido Fin de la historia: <i>¿Cómo crees que se siente David?</i> Para que el sujeto de cuenta de las explicaciones causales que otorga a las emociones suscitadas en el personaje es necesario conocer los estados emocionales del niño hacia su padre: (afecto, alegría- por el regreso del padre-). El estado emocional de tristeza, se genera a raíz de la ausencia del padre a la fiesta de cumpleaños del niño. Pero para que el sujeto pueda dar cuenta de la comprensión de la emoción simultánea – que se dan de manera consecutiva- que subyace frente a esta serie de sucesos consecutivos éste debe reconocer con antelación el estado emocional de alegría que se genera en el niño a raíz de la ilusión que este tiene frente a la llegada de su padre a su fiesta de cumpleaños, y luego la tristeza de saber que el padre no podrá llegar a su fiesta, y simultáneamente la emoción de alegría al recibir de parte del mensajero el regalo que ha sido enviado por su padre- situaciones consecutivas que implican una combinación de emociones positivas y negativas en el personaje.
Signos de demarcación	La historia comienza con la presentación de las acciones de un personaje en tiempo presente: Se acerca la fecha de cumpleaños de David y él se

	encuentra en su casa ... La historia finaliza con el encuentro del niño con el mensajero en lugar de su padre, quien le informa que no asistirá a la celebración y le entrega el regalo, por ultimo la indagación sobre el estado emocional del personaje <i>¿Cómo crees que se siente David? ¿Por qué crees que se siente_____?</i>
--	---

2.1.3 Tercer Momento, Habilidades cognitivas y sociales que exige a un experto:

En el tercer momento del análisis de situaciones se pretende establecer las habilidades cognitivas y afectivas que se ponen en práctica al resolver la tarea, en el caso de la tarea “la fiesta de cumpleaños”, se evidencian los niveles de comprensión de emociones simultáneas.

Niveles de Comprensión de Emociones Explicitadas a Partir de la historia corta “la fiesta de cumpleaños”

El siguiente cuadro establece los niveles de comprensión emocional simultánea propuestos por Harris (1992) evidenciados en la historia corta “La fiesta de cumpleaños”, dentro de los cuales se consideran 5 niveles que abarcan desde la omisión de emociones sobre los personajes, hasta la verbalización de emociones simultaneas suscitadas por un solo evento.

Tabla 8. Niveles de comprensión de emociones evidenciadas en cada lamina de la historia corta.

Nivel 1: no reconoce ningún tipo de emoción de orden primario o secundario.

Nivel 2: Reconoce que la situación suscita en el personaje solo un tipo de emoción.

Se reconoce la presencia de una emoción de valencia positiva suscitada por la situación imaginativa de que el padre acompañe a la niña en la celebración del cumpleaños, que pueden ser de orden primario como la “alegría” o de orden secundario que están relacionadas con la dimensión moral, el cumplimiento o no de las normas sociales como el “orgullo”.



Situación de la cena

Nivel 2: Reconoce que la situación suscita en el personaje solo un tipo de emoción.

Se reconoce la presencia de una emoción de valencia positiva suscitada por la situación imaginativa de que el padre acompañe al niño en la celebración del cumpleaños, que pueden ser de orden primario como la “alegría” o de orden secundario que están relacionadas con la dimensión moral, el cumplimiento o no de las normas sociales como el “orgullo”.

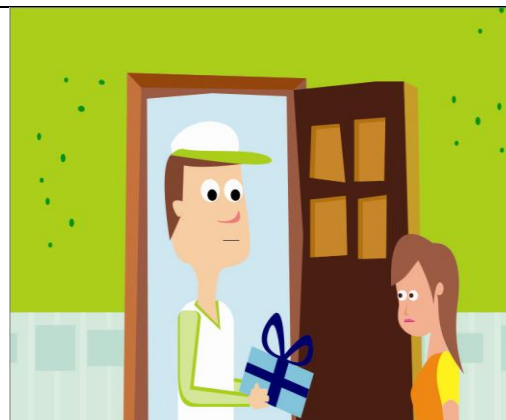


Situación de fiesta de cumpleaños

Nivel 1: No se reconoce ningún tipo de emoción ya sea de orden primario o secundario, ya que la situación para el niño podría no resultar siendo significativa.

Nivel 2: Reconoce que la situación suscita en el personaje solo un tipo de emoción.

Se reconoce la presencia de una emoción de valencia negativa suscitada por la situación de que el padre no va a acompañar a la niña en la celebración del cumpleaños, que pueden ser de orden primario como la “tristeza” o de orden secundario que están relacionadas con la



Situación de entrega de regalo

dimensión moral, el cumplimiento o no de las normas sociales como el “orgullo”, o una emoción de valencia positiva por el regalo que le envía el padre. Nivel 3: Reconoce que la situación suscita en el personaje dos emociones consecutivas pero no simultaneas. aún no se reconoce que un solo evento puede suscitar dos emociones al mismo tiempo Se reconoce la presencia de una emoción de valencia negativa suscitada por la ausencia del padre y estado de falta en la que se encuentra, que pueden ser de orden primario como la “tristeza” y luego puede reconocer otra emisión de orden secundario que están relacionadas con la dimensión moral, el cumplimiento o no de las normas sociales como la “culpa”, no se reconoce que un solo evento puede suscitar dos emociones al mismo tiempo. .Nivel 5: Reconoce que un evento puede provocar en el personaje dos emociones simultáneas y contradictorias. Se reconoce que un solo evento puede suscitar	
--	--

dos emociones de valencia opuesta al mismo tiempo como lo es el hecho de que el personaje está triste porque su padre no lo acompañara en su celebración del cumpleaños, pero feliz al mismo tiempo porque ha recibido de su padre un gran regalo.	
---	--

5.4. Condiciones de presentación

El entrevistador se sienta a un lado del niño, los dos deben estar sentados junto a una mesa o en el suelo, de manera que el niño pueda ver y manipular las láminas. Cada lámina se va poniendo sobre la mesa, a medida que se narra la historia al niño. La narración de la historia debe permitir la interacción con el niño, es decir, que debe dejarse espacio para que el niño hable sobre lo que ve en las láminas.

Cada viñeta se presenta frente al niño, a una distancia adecuada para que pueda verlas, manipularlas o señalarlas. El orden de presentación siempre seguirá la misma secuencia de la historia (láminas 1, 2, 3 y 4).

Cuando se termina de narrar la historia, se debe estar seguro de que el niño comprenda la situación propuesta en las viñetas y así dejar únicamente a la vista sobre la mesa, la última lámina, con el objetivo de despejar el campo visual del niño, evitando la saturación de estímulos.

5.5. Procedimiento

Se realizara la aplicación de la tarea “Coky la mascota” seguida de la tarea “la fiesta de cumpleaños” a cada niño de acuerdo a la edad, primero se empleara con los niños de cinco años y seis años, luego los de siete, ocho y por ultimo nueve años de edad. La tarea se realizara con un lapso de tiempo de una semana por cada tarea.

Para la sistematización de la información, se utilizara una rejilla, en la que se podrá clasificar la información de acuerdo a los desempeños que obtengan los niños durante la aplicación de las tareas, así mismo se hará el registro de las emociones que logren reconocer en las situaciones, y más específicamente sobre el reconocimiento de las emociones simultáneas, por ejemplo (El niño se sintió feliz, o el niño se sintió triste, o en su defecto expresiones que demuestren la existencia de que un solo hecho puede suscitar dos emociones de igual o distinta valencia emocional), al igual que la frecuencia con la que los niños dan cuenta de cada categoría, lo cual permitirá puntuar el nivel de desarrollo de comprensión de emociones alcanzado por el grupo de edad.

5.6. Niveles de Comprensión de Emociones Simultáneas Explicitadas a Partir de Historias Cortas

Las verbalizaciones de los niños acerca de las historias cortas se clasificarán en 5 niveles, teniendo como plataforma las categorías que dan cuenta de la comprensión de emociones simultáneas propuesta por Harris, (1992), dichos niveles comprenden desde el no reconocimiento de emociones sobre los personajes, hasta la expresión de emociones simultáneas suscitadas por un solo evento.

Nivel I: No se reconoce ningún tipo de emoción de orden primario o moral en los personajes.

Nivel II. se reconoce la presencia de una emociones en los personajes: En esta categoría los niños pueden mencionar solo una emoción que ha sido suscitada por la situación, que pueden ser de orden primario como alegría, enojo, sorpresa, entre otras, o de orden secundario que están relacionadas con la dimensión moral, el cumplimiento o no de las normas sociales.

Nivel III. Hay un reconocimiento de que dos situaciones sucesivas producen primero una emoción y luego otra: en este nivel se encuentran las producciones en donde los niños a pesar de que reconocen de que un evento puede generar una emoción, como por ejemplo alegría, o tristeza y que otro evento posterior puede producir una distinta, ya sea enojo o rabia, no explicitan que el personaje las siente al mismo tiempo; aún no se reconoce que un solo evento puede suscitar dos emociones al mismo tiempo por ejemplo que se puede estar feliz por recibir un regalo , pero triste al mismo tiempo porque no era tu color preferido.

Nivel IV. Se admite que dos situaciones paralelas pueden producir emociones simultáneas: en esta categoría los niños refieren que los personajes pueden vivenciar al mismo tiempo dos emociones de cualquier orden provocadas por situaciones consecutivas, por ejemplo “el niño se siente feliz por haber ayudado a su hermano pero también se siente triste por haber perdido su pelota”.

Nivel V. Dan cuenta de que un mismo objeto, una situación o una persona pueden producir emociones simultáneas: En esta categoría los niños comprenden y explicitan que un evento u objeto puede provocar en los personajes dos emociones simultáneas pero también contradictorias, por ejemplo “el niño está feliz por haber recibido un regalo de cumpleaños pero también se siente enojado porque no era lo que él quería”.

6. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Se presenta la descripción de los desempeños de 150 niños que participaron en las tareas Coky la Mascota y La fiesta de Cumpleaños. Los resultados están registrados por grupos de edades en función de los objetivos de la investigación.

6.1. Análisis de correlación

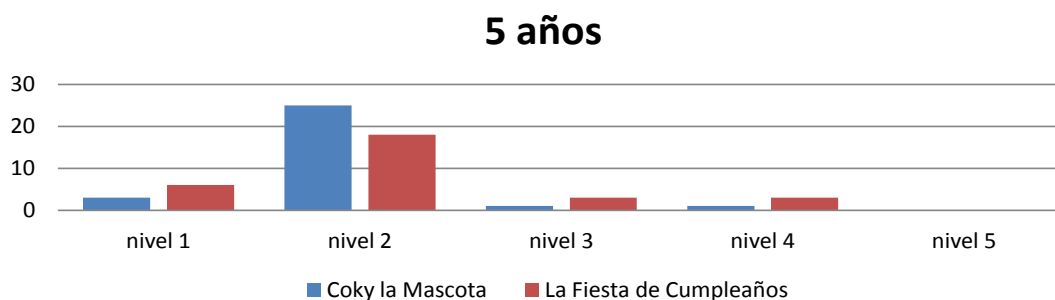
Para determinar el nivel de correlación entre las tareas “Coky la mascota” y “La fiesta de cumpleaños”, se realizó el análisis de correlación de Pearson y se encontró que la correlación entre las dos tareas es significativa con un $r=0.5$ y $p<0.001$. Lo cual muestra cómo aunque cada tarea tiene una estructura distinta, la situación presente y la temporalidad de las acciones de los personajes dificultan la comprensión de emociones simultáneas, los desempeños de los niños en las dos tareas son correlacionales. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

6.2. Descripción del desempeño de los niños entre los 5 y 9 años de edad en función de los niveles de comprensión de emociones.

Para determinar si niños de 5 a 9 años de edad comprenden emociones simultáneas y establecer los niveles de comprensión de emociones en el que se encuentran, en función de los objetivos propuestos en esta investigación, se realiza un análisis de desempeño de los 150 niños

participantes mediante gráficas clasificadas por grupo de edad, donde se muestra el número de niños que se registran en el nivel I, II, III, IV y V en la tarea Coky la Mascota y La Fiesta de Cumpleaños.

La grafica 1. Muestra el desempeño de los niños de 5 años de edad en la tarea denominada Coky la mascota y la Fiesta de cumpleaños. En el eje X se presenta los niveles de comprensión de emociones simultáneas y en el eje Y la frecuencia de niños por edad que se ubican en cada uno de los niveles.

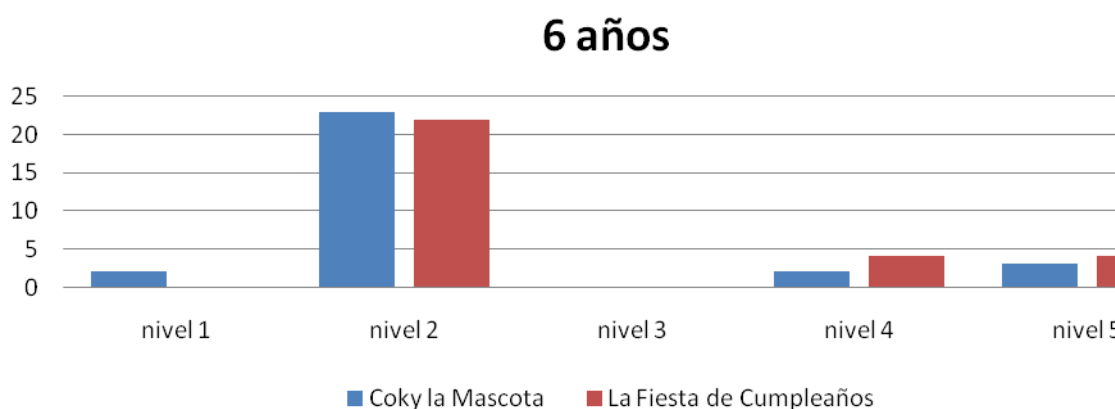


Grafica No.1. Niveles de comprensión de emociones simultáneas evidenciados en los 30 niños de 5 años de edad para la tarea Coky la mascota y la Fiesta de Cumpleaños.

En los resultados del desempeño de los niños de 5 años edad se encuentra, por un lado, que en la tarea de Coky la Mascota 3 niños están en el nivel I ya que no explicitaron ninguna emoción en la tarea, 25 niños se ubican en el nivel II, ya que sus respuestas daban cuenta del reconocimiento de un tipo de emoción en los personajes de la historia, por su parte, no se presentaron registros en el nivel V. Y por otro lado, es posible evidenciar que en la tarea La

Fiesta de Cumpleaños se encuentra que 6 niños están en el nivel I, 18 niños se ubican en el nivel II. En contraste con la primera tarea, la Fiesta de Cumpleaños registra un mayor número de aciertos en los niveles III y IV pese a la complejidad de la tarea.

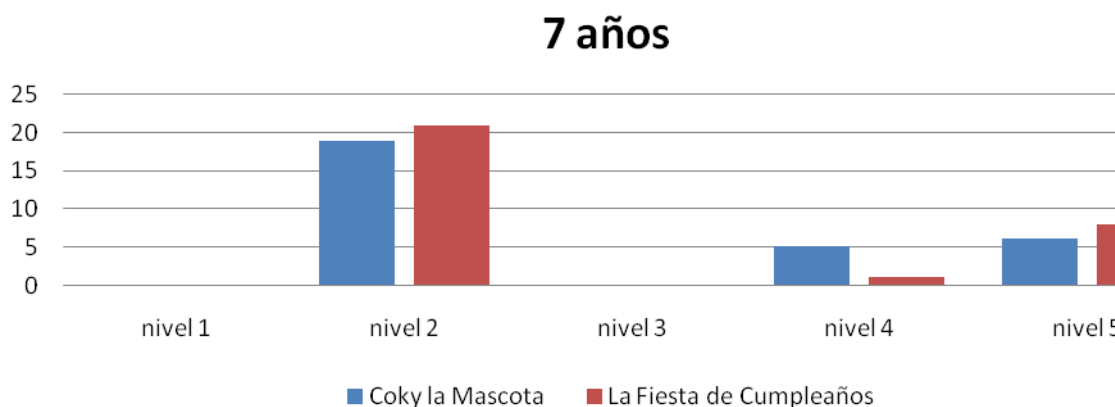
La grafica 2. Muestra el desempeño de los niños de 6 años de edad en la tarea denominada Coky la mascota y la Fiesta de cumpleaños



Grafica No 2. Niveles de comprensión de emociones simultáneas evidenciados en los 30 niños de 6 años de edad para la tarea Coky la mascota y la Fiesta de Cumpleaños.

En el registro de las verbalizaciones de los niños de 6 años de edad se observa, en primer lugar, que en la tarea de Coky la Mascota 23 niños dieron respuestas que evidencian el reconocimiento de un tipo de emoción, por lo cual se ubican en el nivel II, 2 niños reconocieron dos emociones consecutivas ubicándose en el nivel IV y 3 niños reconocieron explícitamente dos emociones simultáneas ubicándose en el nivel V. Y en segundo lugar, es posible reconocer que en la tarea La Fiesta de Cumpleaños 22 niños se encuentran en el nivel II, 4 niños están en el nivel IV y 4 niños están en el nivel V.

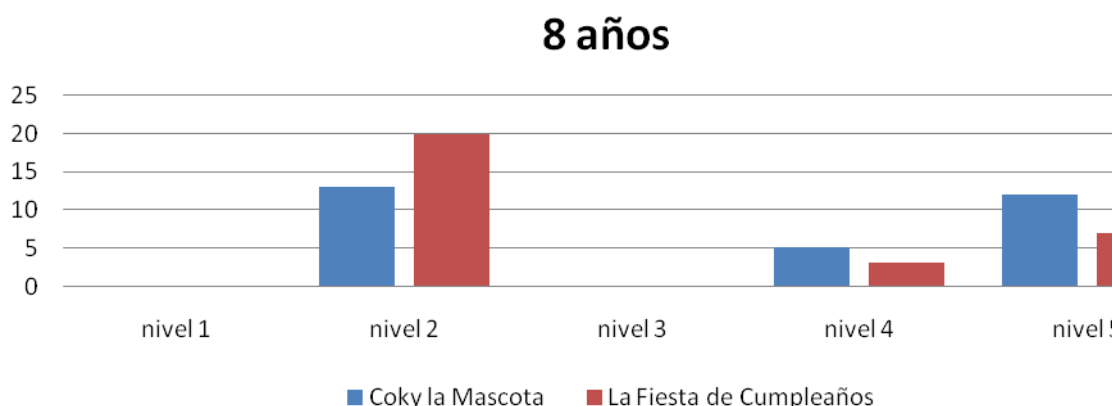
La grafica 3. Muestra el desempeño de los niños de 7 años de edad en la tarea denominada Coky la mascota y la Fiesta de cumpleaños



Grafica No 3. Niveles de comprensión de emociones simultáneas evidenciados en los 30 niños de 7 años de edad para la tarea Coky la mascota y la Fiesta de Cumpleaños.

En resultados de desempeño de los niños de 7 años de edad en la tarea Coky la Mascota se encuentra que 19 niños se ubican en el nivel II, 5 niños en el nivel IV y 6 niños en el nivel V. Y por su parte, en la tarea La Fiesta de Cumpleaños se observa que 21 niños están en el nivel II, 1 niño se ubica en el nivel IV y 8 niños en el nivel V, los niveles I y III. En contraste con el grupo de niños de 5 y 6 años de edad, en el grupo de 7 años se evidencia un menor número de registros en el nivel II y un mayor número de niños en el nivel V los cuales dan cuenta explícitamente de la comprensión de emociones simultáneas.

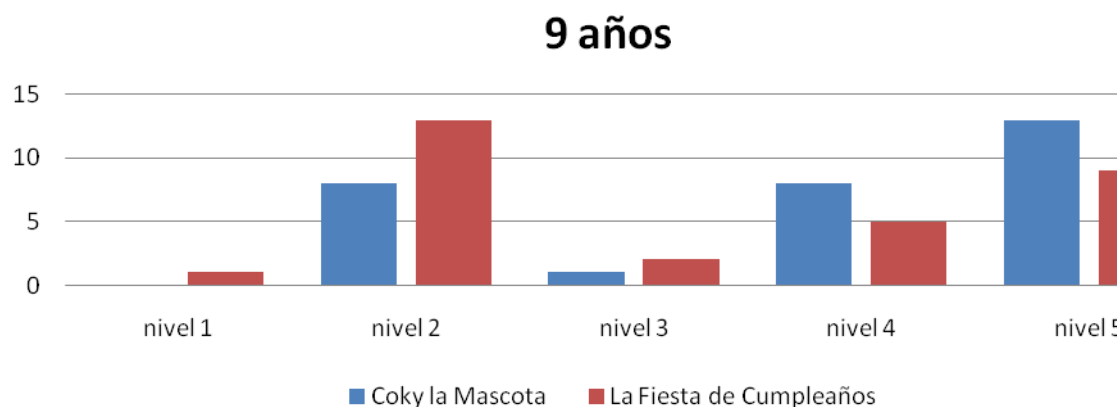
La grafica 4. Muestra el desempeño de los niños de 8 años de edad en la tarea denominada Coky la mascota y la fiesta de cumpleaños



Grafica No 4. Niveles de comprensión de emociones simultáneas evidenciados en los 30 niños de 8 años de edad para la tarea Coky la mascota y la Fiesta de Cumpleaños.

Los resultados del grupo de niños de 8 años reportan que en la tarea Coky la Mascota se presentaron 13 niños en el nivel II, 5 niños en el nivel IV y 12 niños en el nivel V. Lo que evidencia un aumento significativo en el aumento de los registros del nivel V en el que es evidente la comprensión de emociones simultáneas. En la tarea la Fiesta de Cumpleaños se registran 20 niños en el nivel II, 3 niños en el nivel IV y 7 niños en el nivel V, en esta tarea se denota un contraste significativo en el nivel II, IV y V con lo reportado en la tarea Coky la Mascota.

La grafica 5. Muestra el desempeño de los niños de 8 años de edad en la tarea denominada Coky la mascota y la fiesta de cumpleaños



Grafica No 5. Niveles de comprensión de emociones simultáneas evidenciados en los 30 niños de 9 años de edad para la tarea Coky la mascota y la Fiesta de Cumpleaños.

Los registros del grupo de niños de 9 años de edad reportan, por un lado que en la tarea de Coky la Mascota se presenta 8 niños en el nivel II y IV; en el nivel V se presentan 13 niños, mostrando evidencia de la comprensión de emociones simultáneas, ya que hay un aumento significativo en el último nivel. Y por otro lado, en la tarea La Fiesta de Cumpleaños se encuentra que 13 niños están en el nivel II, 5 niños en el nivel IV y 9 niños en el nivel V, evidenciándose un contraste significativo en función de los niveles entre las dos tareas.

6.3. Presentación de la media aritmética por cada grupo de acuerdo a la tarea.

De acuerdo a la media obtenida en cada grupo de 30 niños por edad se hace la descripción de los datos de acuerdo a la tarea. En el grupo de niños de 5 años se denota un desempeño significativo que los ubica en el nivel I en la tarea de Coky la Mascota y en el nivel II

en la tarea de La Fiesta de Cumpleaños, con una media de 1.97 y 2.00 respectivamente. Los grupos de 6 y 7 años obtuvieron un desempeño que se ubica en el nivel II con una media de 2.37 y 2.93 en la tarea de Coky La Mascota y de 2.67. 2.77 en la Tarea La Fiesta de Cumpleaños respectivamente, el grupo de niños de 8 años se ubica mayoritariamente en el nivel III en la tarea de Coky la Mascota con una media de 3.53 y en el nivel II en la tarea de La Fiesta de Cumpleaños con una media de 2.90, por último se observa el grupo de niños de 9 años que se encuentran en el nivel III con una media de 3.87 y 3.27 respectivamente. Véase tabla 10.

Tabla 11

Media por grupo de edad en relación con las tareas

Edad	N válido (según lista)	Tarea Coky La Mascota	Tarea la Fiesta de Cumpleaños
5 años	30	1,97	2,00
6 años	30	2,37	2,67
7 años	30	2,93	2,77
8 años	30	3,53	2,90
9 años	30	3,87	3,27

Nota: contraste de la media aritmética de cada grupo de edad de acuerdo a cada tarea.

6.4. Contraste de la Media aritmética por grupos de edad en la tarea Coky la Mascota y La Fiesta de Cumpleaños. En esta descripción se tomaran en cuenta solo las edades donde se evidencia una diferencia significativa entre ambas.

Tarea Coky La Mascota

En el grupo de los niños de 5 años se denota que la media de las respuestas dadas en la tarea de Coky la Mascota es de 1,97 mientras que la media obtenida para los niños de 7 años es 2,93 con un anova de $F(1, 149) = .012$ $p > .05$. La media obtenida para el grupo de niños de 8 años es de 3.53 con una anova de $F(1, 149) = .000$ $p > .05$. y la media obtenida en el grupo de 9 años es de 3.87 con una anova de $F(1, 149) = .000$ $p > .05$. Lo cual muestra una diferencia significativa en el resultado del grupo de 5 años con los grupos de 7, 8 y 9 años.

En el grupo de los niños de 6 años se observa que la media de las respuestas dadas es de 2.37 mientras que la media obtenida para los niños de 8 años es de 3.53 con un anova de $F(1, 149) = .001$ $p > .05$. y la media obtenida para el grupo de niños de 9 años es de 3.87 con una anova de $F(1, 149) = .000$ $p > .05$. Lo cual muestra una diferencia significativa en el resultado del grupo de 6 años con los grupos de 8 y 9 años.

En el grupo de los niños de 7 años se observa que la media de las respuestas dadas en la tarea es de 2.93 mientras que la media obtenida para los niños de 5 años es de 1.97 con un anova de $F(1, 149) = .012$ $p > .05$. y la media obtenida para el grupo de niños de 9 años es de 3.87 con una anova de $F(1, 149) = .017$ $p > .05$. Lo cual muestra una diferencia significativa en el resultado del grupo de 7 años con los grupos de 5 y 9 años.

En el grupo de los niños de 8 años se observa que la media de las respuestas obtenidas en la tarea es de 3.53, mientras que la media obtenida para los niños de 5 años es de 1.97 con un anova de $F(1, 149) = .000$ $p > .05$. y la media obtenida para el grupo de niños de 6 años es de 2.37 con una anova de $F(1, 149) = .001$ $p > .05$. Lo cual muestra una diferencia significativa en el resultado del grupo de 5 años con los grupos de 5 y 6 años.

En el grupo de los niños de 9 años se observa que la media de las respuestas dadas en la tarea es de 3.87 mientras que la media obtenida para los niños de 5 años es de 3.53 con un anova de $F(1, 149) = .000$ $p > .05$. la media obtenida para el grupo de niños de 6 años es de 2.37 con una anova de $F(1, 149) = .000$ $p > .05$. y la media para el grupo de niños de 7 años es de 2.93 con una anova de $F(1, 149) = .017$ $p > .05$. Lo cual muestra una diferencia significativa en el resultado del grupo de 9 años con los grupos de 5, 6 y 7 años.

Tarea La Fiesta De Cumpleaños

En el grupo de los niños de 8 años se denota que la media de las respuestas dadas en la tarea es de 2.90 mientras que la media obtenida para los niños de 5 años es 2.00 con un anova de $f(1, 149) = .038$ $p > .05$. Lo cual muestra una diferencia significativa en los resultados.

En el grupo de los niños de 9 años se denota que la media de las respuestas dadas en la tarea es de 3.27 mientras que la media obtenida para los niños de 5 años es 2.00 con un anova de $f(1, 149) = .001$ $p > .05$. Lo cual muestra una diferencia significativa en los resultados.

7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La discusión del presente trabajo está orientada por los objetivos pretendidos para la realización del estudio, los cuales intentan dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿Niños de 5 a 9 años comprenden emociones simultáneas? de ser así, ¿existen diferencias en la comprensión de emociones simultáneas?, ¿Cuál es la naturaleza de las diferencias desde la perspectiva de niveles diferenciados de comprensión emocional?

7.1. Comprensión de emociones simultáneas en niños entre 5 y 9 años de edad.

Diferentes investigaciones reportan que niños de 5 a 6 años de edad no conciben que dos emociones se presenten juntas, sólo una representación emocional puede dirigirse a un evento dado, involucrando las emociones que ocurren en un orden temporal, es decir, sólo una emoción a la vez. En los niños de 7 años ya se presenta una apreciación de emociones simultáneas pero esta comprensión se limita a las combinaciones en las que las emociones de la misma valencia se dirigen hacia un solo objetivo. Los niños con una edad promedio de 8 años, pueden experimentar dos emociones de igual valencia y dirigirlos hacia objetivos diferentes simultáneamente. No obstante, niegan la simultaneidad de las emociones de valencia-opuesta. El niño con edad media de 10 años, puede ahora apreciar las emociones de valencia opuesta de forma simultánea. A pesar de que, estas emociones sólo pueden ser dirigidas sobre objetivos diferentes. Los niños con edades promedio de 11 años tienen la capacidad de reconocer que las

emociones de valencia opuesta pueden ser provocadas por el mismo objetivo (Harter. 1987; Pons, et al. 2003).

Con respecto a este tema y en base a los resultados obtenidos en este estudio se hace un acercamiento descriptivo sobre las expresiones emocionales que dieron cuenta los niños en las dos tareas. En los grupos de niños de 5 y 6 años de edad se encuentra que la comprensión de emociones simultáneas aún no se presenta de manera explícita en los relatos de las tareas de ambos grupos, lo que sustenta diferentes investigaciones sobre este tema (Reissland, 1985; Harter, 1987; Pons, 2003). Los niños reconocen y conceptualizan la emoción respecto a sus conocimientos acerca de la relación existente entre las situaciones y las expresiones faciales que estas situaciones típicamente propician. Por lo cual se evidencia que la mayor parte de las respuestas que generalmente se encontraran en esta edad serán de primer orden como la alegría o la tristeza (Harris, 1992; Pons et al, 2003).

En el grupo de niños de 7 años se destaca un avance en los desempeños de las tareas, ya que pese a que la mayoría expresan emociones de una valencia emocional, se identifican 11 de 30 niños en la tarea de Coky la Mascota y 6 de 30 en la tarea la Fiesta de cumpleaños reportaron una comprensión de emociones simultáneas.

El reconocimiento de que dos situaciones consecutivas, una persona o un objeto generen en los personajes emociones simultáneas e incluso contradictorias se reflejó mayoritariamente en los grupos de niños de 8 y 9 años de edad. En los dos grupos hay un mayor porcentaje de niños que se encuentran en el nivel IV y V en la tarea Coky la Mascota en contraste con la tarea la Fiesta de Cumpleaños que registra una menor cantidad. Con base a estos resultados se podría considerar que a partir de los 7 años los niños dan lugar a inferencias sobre si dos situaciones consecutivas, un evento o un objeto pueden suscitar emociones simultáneas en si mismos o en otros.

En general, se observa que los niños de 5 a 9 años atribuyen estados emocionales a los personajes de las historias, las emociones manifestadas en todas las edades obedecen mayoritariamente a un tipo de emoción de primer orden o denominadas primarias que pueden ser tristeza, enojo o felicidad. Estos resultados apoyan las afirmaciones de diferentes investigaciones (Reissland, 1985; Harter, 1987; Harris, 1992; Pons, 2003), las cuales reportan que inicialmente los niños pequeños reconocen estados emocionales primarios de la misma valencia emocional que están dirigidas a una situación, cosa o persona, lo cual es cimiento que antecede la comprensión de emociones simultáneas.

7.2 Diferencias en la comprensión de emociones simultáneas

En relación a este objetivo, las diferencias que se pueden evidenciar de acuerdo al grupo de edad se encuentran en los modos explicativos que cada niño toma en el momento de presentarle cada

una de las tareas, lo cual nos permiten sustentar y contrastes a nivel inter edad en función de los niveles de comprensión emocional. Para sustentar estas diferencias se observa que en los desempeños se presenta una pequeña cantidad de niños de 5 años en el nivel IV, sin embargo este número aumenta progresivamente en los siguientes grupos de edad, dando evidencia de que a mayor edad mayor es el número de niños que dan cuenta de este nivel de comprensión emocional. No obstante, estas diferencias no determinan una relación de progreso según la edad, de acuerdo con Harris (1992) es el cambio en la concepción que poseen los niños de las relaciones causales entre situaciones y emociones, lo que posibilita la asimilación y comprensión de las emociones simultáneas.

Ahora bien, los datos obtenidos en ambas tareas reportan diferencias a nivel intra edad, las cuales obedecen al objetivo de cada una, para lo cual es necesario recordar que la tarea Coky la Mascota, intenta determinar si dos situaciones consecutivas pueden generar emociones simultáneas de igual o diferente valencia emocional, mientras que la tarea La Fiesta de Cumpleaños, indaga si una situación, un objeto o una persona pueden generar el relato de este mismo tipo de emoción. Lo cual generó los siguientes resultados sobre los grupos de niños: los grupos de 5 y 6 años se halló en la tarea La Fiesta de Cumpleaños un mayor número de niños en el nivel 4 y 5 en contraste con la tarea Coky la Mascota que presenta una menor cantidad de niños en los mismos niveles. Los grupos de 7 a 9 años presentaron un mayor número de niños en los niveles 4 y 5 de la tarea Coky la Mascota en contraste con la tarea La Fiesta de Cumpleaños que reportó un menor número en estos niveles.

De acuerdo con Harris (1992), es preciso señalar que los niños deben de pasar por un proceso cognitivo para posteriormente hacer un reconocimiento de emociones simultáneas, lo cual se encuentra relacionado con las representaciones que se tienen en el momento de encontrarse en una situación con una carga emocional determinada. Este proceso no se define por la edad del niño como se mencionó anteriormente, sino de acuerdo a los argumentos que el niño emita en el momento de encontrarse con una situación con cargas de valencia emocional opuesta.

A continuación se exponen algunos argumentos como muestra de los desempeños obtenidos en cada grupo de edad, es posible identificar que la mayor parte de los niños de 5 años de edad en la tarea Coky la mascota se encuentran ubicados en el nivel II, en donde se podría considerar que *“el niño realiza una valoración inicial y global de la situación”* (Harris, 1992), ya que son capaces de reconocer que se presenta en la tarea por lo menos un tipo de emoción de orden primario, lo cual se puede ver evidenciado mediante los siguientes ejemplos retomados de las tareas Coky la mascota y La fiesta de cumpleaños respectivamente: *“Juan Camilo (1) triste, porque se le perdió”*, *“Juan Camilo (1) mal porque el papá no viene”*.

Es necesario resaltar en este punto, que los postulados teóricos Harris (1989) Y Pons, Harris y Rosnay (2004), en relación con los datos de este estudio, encuentran un punto de relación, ya que tal como lo manifiesta Harris (1992) se puede observar ciertos indicios de una comprensión de emociones simultáneas en niños de 6 años de edad, ya que en las tareas Coky la

Mascota y La fiesta de Cumpleaños, respectivamente se ubicaron 2 niños en el nivel IV y 3 en el nivel V, y en la segunda tareas se encontraron 4 niños en el IV nivel y el mismo número de niños en el nivel V, a pesar de esto, estos datos no se constituyen en una muestra representativa que permita afirmar que a la edad de 6 años los niños presentan el tipo de comprensión de emociones propuesto por Harris (1992), pero si permite considerar que estas primeras apariciones, se generan gracias a la capacidad de argumentación que los niños han logrado elaborar, ya que de acuerdo con el autor, el niño empieza a considerar que los sucesos que se le presentan por medio de historias cortas por ejemplo, le permiten considerar la situación como causante de un estado emocional cualquiera, lo cual le permite establecer relaciones entre la situación presente en la lámina con un evento de su propia vida pasada, estableciendo así nuevas relaciones que permiten detectarlas en las emociones que han quedado almacenadas en la memoria.

Lo cual se ve traducido, mediante los siguientes argumentos que se retoman como ejemplos de la tarea Coky la mascota y la tarea La fiesta de cumpleaños respectivamente: niño de 6 años *“Johan Caicedo (31) mal, Porque perdió el perro, mmmm porque perdió también la pelota”* - *“Johan Caicedo (31) bien, Porque le dieron un regalo .Niño de 7 años “Juan Carlos (85) feliz y triste, porque el perro está bien y triste porque tiene una pata rota”, - “Juan Carlos (85) Triste y feliz, triste porque no pudo venir el papá y feliz porque le trajeron un regalo de parte.*

Finalmente se presentan los argumentos dados por los niños entre los 8 y 9 años de edad en las tareas Coky la mascota y La fiesta de cumpleaños, Niño de 8 años “(112 Kevin, *feliz y agradecido, feliz porque el guarda le regresó el perro, y agradecido de que le hayan llevado el perro*)” “(112 Kevin, *triste y feliz, porque no vino el papá, y feliz de que le hayan regalado el regalo*)”, por último se presenta un ejemplo de un niño de 9 años “Valentina (128), *muy triste y feliz, porque a él le gustaba mucho su mascota, y feliz porque está otra vez con su perro*”, “Valentina (128) *muy triste y bien, porque el papá no fue a la fiesta, y bien por el regalo*”.

7.3. Niveles de comprensión de emociones simultáneas en niños entre los 5 y 9 años de edad.

Harris (1992) plantea un modelo explicativo para justificar la demora en edad que los niños tienen en la comprensión de emociones simultáneas. De acuerdo con el autor, los niños recorren una serie de estadios que conllevan a un cambio en la concepción que poseen de las relaciones causales entre situaciones y emociones en pro de la asimilación y comprensión de las emociones simultáneas.

A partir de las verbalizaciones de los niños que participaron en el estudio frente a cada consigna dada en las historias se encontró que niños de 5 años de edad atribuyen emociones a los personajes de las dos historias, donde de la muestra de 30 niños 25 en la tarea Coky la mascota y 18 niños en la tarea la fiesta de cumpleaños se ubicaron en el II nivel de comprensión de emociones simultáneas, mencionando solo una emoción suscitada por la situación, de orden primario como alegría, enojo, tristeza o de orden secundario que están relacionadas con la

dimensión moral, el cumplimiento o no de las normas sociales. Esto muestra como estos niños de 5 años de edad se encuentran en el primer estadio propuesto por Harris (1992) donde aparece una negativa rotunda ante la posibilidad de que dos emociones se presenten de manera simultánea, además estos resultados también coinciden con los hallazgos de crecientes investigaciones (Carroll y Steward, 1984; Donaldson y Westerman, 1986; Griep, McKee, y Dómame, 1987; Harris, 1983a, 1983b; Harris, Olthof, y Meerum Terwogt, 1981; Harter, 1982; 1986a; Harter y Buddin, 1987; Meerum Terwogt, 1984; Reissland, 1985; Selman, 1980 citados por Harter y Whitesell 1989) que revelan que los niños de 5 años de edad se mantienen firmes en su creencia de que es imposible que dos emociones se presenten juntas; sencillamente niegan que dos emociones puedan coexistir simultáneamente. Lo anterior es concordante con lo encontrado puesto que no se presentaron registros en el nivel V de comprensión de emociones simultáneas por parte de los niños de 5 años de edad en ninguna de las dos tareas.

En relación al nivel III de comprensión de emociones simultáneas donde los niños reconocen las emociones que cada evento por separado suscita en el personaje, obedeciendo a estados de diferencia valencia emocional, se observa que de la muestra total, un grupo minoritario recurrieron a este tipo de respuesta, (7 niños de 150). De acuerdo a la literatura, este tipo de comprensión está inscrito en el proceso cognitivo que el niño desarrolla para posteriormente dar cuenta de emociones simultáneas, por lo que se infiere que las tareas no facilitaron el relato de este modo de comprensión, dejando entrever en los resultados un espacio entre el nivel II y el nivel IV.

En el nivel IV de comprensión de emociones simultáneas donde los niños refieren que el personaje puede experimentar al mismo tiempo dos emociones de la misma valencia emocional o de valencia opuesta provocadas por situaciones consecutivas, se evidenció en la tarea Coky la mascota que los registros se presentaron en una cantidad mayor a partir de los 7 años registrándose 5 niños en ésta edad y 5 niños en el grupo de 8 años, para la edad de 9 años se presentaron 8 niños. En contraste con lo anterior la tarea la fiesta de cumpleaños solo presentó una cantidad mayor de niños para la edad de 9 años registrándose 5; esto indica como estos niños entre las edades de 7,8 y 9 años se ubican en el tercer estadio propuesto por Harris (1992) en el cual se admite que dos situaciones simultáneas pueden producir emociones contradictorias, cabe resaltar que la tarea la fiesta de cumpleaños contiene un grado de complejidad mayor ya que se presenta una única situación que genera dos emociones consecutivas. Esto implica tal y como lo reporta la literatura que los niños con una edad promedio de 7, 8 y 9 años, reconocen que los personajes pueden experimentar dos emociones de igual valencia dirigidas hacia objetivos diferentes al mismo tiempo. No obstante, niegan la simultaneidad de las emociones de valencia-opuesta. Así, el niño puede asignar una emoción hacia un objetivo y adjuntar una segunda emoción de igual valencia a un objetivo diferente, excluyendo la posibilidad que se pueda reconocer una relación positiva y una emoción negativa simultáneamente.

En el nivel V de comprensión de emociones simultáneas se concentra un mayor número de niños de 8 y 9 años en las dos tareas. Indicando que estos niños de 8 y 9 años de edad se encuentran en el último estadio propuesto por Harris (1992) periodo en el que se presenta la comprensión de que un mismo objeto, una situación o una persona pueden producir emociones

contradictorias. Esto implica que los niños mayores presentan indicios considerables de una posible comprensión –en contraste con los menores (5, 6 y 7) –de que un mismo objeto, una situación o una persona pueden producir emociones contradictorias, por ejemplo “el niño está feliz por haber encontrado a su perro pero también triste porque el perro está lastimado”. Estos resultados coinciden con lo reportado por la literatura y los hallazgos de diversas investigaciones que refieren un progreso en etapas crecientes, la comprensión de emociones simultáneas se inscribe como uno de los niveles de comprensión emocional y es en sí mismo un proceso paulatino, progresivo y escalonado, (Harter y Buddin 1983, citados por Reissland, 1985). Sin embargo, aunque este rango de edad evidencio una mayor cantidad de niños en este nivel, no se permite afirmar de forma general que los niños de 8 y 9 años comprenden que dos emociones pueden dirigirse a un solo objetivo, ya que la cantidad fue minoritaria, o al menos no superaba la mitad de los evaluados.

De manera general los resultados permiten reconocer que existen niveles diferenciados en la comprensión de las emociones y que el reconocimiento de dichas emociones viene antecedido por un proceso evolutivo en el que el niño adquiere de manera progresiva un cambio de opinión sobre sus propios esquemas para lograr una nueva forma de comprensión acerca de las emociones.

8. CONCLUSIONES

- Los niños de 7 a 9 años de edad comprenden de forma explícita que dos situaciones consecutivas (nivel IV) pueden generar en sí mismos o en otras personas emociones simultáneas, sin embargo no se presentó un número significativo de casos que dieran cuenta de que una situación, objeto o persona puede suscitar emociones simultáneas (nivel V). Lo que sugiere para próximas investigaciones tener en cuenta un rango de edad mayor.

- Los resultados de los desempeños de los niños por cada nivel muestran un paso abrupto del nivel II al nivel IV y V, presentándose una cantidad mínima de niños en el nivel III, lo que sugiere que las tareas empleadas en este estudio no facilitaron la indagación sobre si dos situaciones sucesivas pueden producir primero una emoción y luego otra, siendo este uno de los estadios que la literatura propone como antecesor de la comprensión de emociones simultáneas.

- La edad de los niños es una variable que permite apreciar las diferencias generales en la comprensión de emociones, sin embargo algunas de las diferencias encontradas a nivel intra edad, no se responden bajo esa variable, por lo tanto es necesario pensar cómo el nivel de comprensión que los niños expresan mediante las tareas puede estar mediado por otras variables como el lenguaje y el contexto socio cultural en el que están inscritos.

Dado que en los resultados se encontró, que si bien existían diferencias en los grupos de niños entre los 5 y 6 años, en comparación con los grupos de 7 a 9 años, dichas diferencias se encuentran mediadas por las nuevas incorporaciones en sus modelos cognitivos, lo cual permitiría inferir entonces que los niños de mayor edad posiblemente han incorporado argumentos explicativos más sofisticados frente a la comprensión de emociones simultáneas.

- Los niños de 5 y 6 años reconocen y conceptualizan la emoción con respecto a sus conocimientos acerca de la relación existente entre las situaciones y las expresiones faciales que estas situaciones típicamente propician, por tanto las emociones que ellos referían eran de primer orden como alegría y tristeza.
- Los argumentos empleados por los niños para explicar las respuestas dadas en las tareas permiten orientar al evaluador sobre el nivel de comprensión emocional. Los niños argumentan según la edad sobre lo que ellos consideran lógicamente coherente basándose en sus propias experiencias emocionales.
- El nivel de comprensión de emociones simultáneas más presentado por los niños, sin establecer diferencias significativas en la edad es el II, presentándose mayoritariamente en los niños menores, donde estos atribuyen emociones a los personajes de las dos

historias, mencionando solo una emoción suscitada por la situación, de orden primario como alegría, enojo, tristeza o de orden secundario que están relacionadas con la dimensión moral, el cumplimiento o no de las normas sociales.

- Este trabajo de grado se convierte en un aporte que brinda un acercamiento oportuno a este tema, sin embargo el objetivo planteado no se cumple en su totalidad ya que para analizar la comprensión de emociones simultáneas en niños entre los 5 y 9 años de edad, se requiere la realización de otros estudios con el propósito de otorgar una validez y confiabilidad en la actualización de los datos.

9. RECOMENDACIONES

- Para explorar la relación entre la edad y la comprensión de emociones simultáneas se emplearon dos historias cortas con el propósito de propiciar en los niños los relatos que dieran cuenta del nivel de comprensión emocional en el que se encuentran, sin embargo sería pertinente sumar a esta metodología otras estrategias significativas de evaluación que permita un amplio abordaje de los sujetos participantes.
- Las diferencias observadas en los desempeños de los niños a nivel inter e intra edad, permite no considerar la variable edad como un factor que determina el desempeño de los niños frente a las tareas, por tanto es necesaria la realización de posteriores estudios teniendo en cuenta variables como el desarrollo del lenguaje y los contextos socioculturales.
- La literatura reporta que la comprensión de emociones simultáneas está mediada por un proceso paulatino y escalonado, el cual comprende una serie de estadios que conllevan a un cambio en la concepción que poseen los niños de las relaciones causales entre situaciones y emociones. Sin embargo, los resultados obtenidos en este estudio permiten observar una inconsistencia en la cantidad de niños que se ubican en los diferentes niveles, encontrándose un número significativo en los niveles II, IV y V en contraste con el nivel III que comprende una minoridad de la muestra total evaluada. Por lo que se hace necesario indagar la comprensión emocional de los niños en cada uno de los

estadios teniendo en cuenta variables como el lenguaje y el contexto socio cultural en el que están inscritos de forma que se pueda brindar explicaciones a estos cambios abruptos de niveles.

BIBLIOGRAFÍA

Cuadros, Z. (2009) *.atribución y comprensión de estados emocionales en niños de 3 y 4 años.*

(Tesis de pregrado). Universidad del Valle, Cali- Colombia.

Gergen, K. (2007). Construccinismo social aportes para el debate y la practica (Estrada, A., & Diazgranados, S., Comp). Unidades – Ceso: Departamento de psicología.

Harris, P. Y Saarni, C. (1989). Children´s understanding of emotion. En Harter, S. & Rumbaugh, N. (Ed.) *Developmental changes in children's understanding of single, múltiple, and blended emotion concepts.* (p.p 81-114). British Library Cataloguing in Publication Data.

Harris, P. L. (1989). *Los niños y Las Emociones.* Emociones contradictorias, edit: Alianza, Madrid, 1992.

Harter, S., Y Rumbaugh, N (1987). *Children's Reports of Conflict between Simultaneous Opposite-Valence Emotions.* *Chil Development.* Universidad de Denver. Vol. 60, No. 3 (Jun., 1989), pp. 673-682. <http://www.jstor.org/stable/1130732>.

Londoño, M. (2005). *Textos gráficos de un juego de reglas como vía de estudio en la atribución de emociones por parte de niños entre 5 y 7 años* (Tesis de pregrado). Universidad del Valle, Cali- Colombia.

López, K. & Rodríguez, M. (2006) *evidencia de la transición en la comprensión de emociones en niños al leer textos gráficos*. (Tesis de pregrado). Universidad del Valle, Cali-Colombia.

Pons, F., Lawson, J., Harris, P.L., & de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347-353.

Pons, F., Harris, P., & de Rosnay, M (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organizations. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152.

Pons, F. & Harris, P.L. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 19, 1158-1174.

Reissland, N. (1985). The development of concepts of simultaneity in children's understanding of emotions.

Saarni, C. Campos, J.J., Camras, L., y Withrington, D. (2006). Handbook of child psychology. En Damon, W., Lerner, R. (6th Ed.), *Emotional Development: Action, Communication and Understanding* (pp.254). United States of America: Eisenberg.

Tenenbaum, H., Visscher, P., Pons, F. & Harris, P. (2004). Emotional Understanding in Quechua children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development*, 28, (5), 471-478 .

Terwogt, M., Koops, W., Oosterhoff, T., & Olthof, T (1986). Development in Processing of Multiple Emotional Situations. The Journal of general Psychology, Department of developmental Psychology Free University, the Netherlands.

ANEXOS

Sistematización/ Coky la mascota y la fiesta de cumpleaños

#	NOMBRE	EDAD	TAREA COKY LA MASCOTA							TAREA LA FIESTA DE CUMPLEAÑOS						
			Respuesta	Argumentos	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Nivel V	Respuesta	Argumentos	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Nivel V
1	Juan Camilo Salazar	5	Triste	Porque se le perdió		✓				Mal	Porque el papá no viene		✓			
2	Catalina Maya	5	Feliz	Porque encontró al perro		✓				Triste	Porque el padre no va poder venir a la fiesta, porque va a trabajar		✓			
3	Yolia Fernando Castro	5	Bien	Jum, yo no sé	✓					Bien	Porque no sé	✓				
4	Jefferson Gutierrez	5	Así, así feliz	Por su mascota, está mejor, no le pasó nada		✓				Feliz	Por el regalo		✓			
5	Leyson Castillo	5	Mmm triste	Porque le curaron el pie		✓				Bien	Porque le dieron como sorpresa ese regalo		✓			
6	Zury valentina	5	Mal	Por el perrito		✓				Mal	Pues mal	✓				
7	Carlos Alberto Campás	5	Mal	Porque lo atropellaron		✓				Está triste	NC	✓				
8	Isabel Quaran	5	Mal, bien triste	Porque si, por ver al perro		✓				Triste	Porque si	✓				

9	Natalia Martinez	5	Mal	Porque se lastimo el piecito		✓				Mal	Porque ella pensó que era el regalo de ella, ella abrió la puerta y el mensajero le dijo que el regalo era para el papa. Porque el papá le mando el regalo		✓			
10	Santiago Valencia	5	Bien	Porque le regresaron el perrito		✓				Mal	Por el papá , porque no puede ir a la fiesta		✓			
11	Cesar Solís	5	Mal	Porque se le partió una pata		✓				Mal	Porque no el papá no pudo ir a la fiesta de Luisa		✓			
12	Sebastián Roa	5	Bien	Porque el perro está estropeado		✓				Bien	Porque le trajo un regalo Luisa le da el regalo no ve al papa. Le entregaron el regalo		✓			
13	Marcela Muñoz	5	Mal	Porque está mala la patica		✓				Mal	Porque el papá no está		✓			
14	Michel Vanessa	5	Bien	Porque le entregaron el perro		✓				Mal	No viene el papa		✓			
15	Laura Patiño	5	Bien	Porque si	✓						Bien porque si	✓				
16	Sergio Díaz	5	Enojado	Porque Coky tiene una fractura en la patita		✓				Triste, aburrida	Porque su padre no vino a la fiesta. Se siente aburrida con el padre Se fue del país yo me siento triste sino viene a mi fiesta, pero mi padre cuando yo cumplí años el estuvo ahí			✓		

17	Santiago	5	Triste	Porque el perro se rompió una pata		✓				Triste	Porque el papá no fue a la fiesta		✓			
18	Valentina	5	Triste	porque el perro se lastimo		✓				Triste y feliz	En un momento feliz porque el papá le dio un regalo de cumpleaños y en otro memento triste porque el papá no viene a su cumpleaños.			✓		
19	Aston	5	Feliz	Porque vio a su perro		✓				Mal y bien	Mal porque no vio a su padre y bien porque le dieron un regalo				✓	
20	Valentina Sossa	5	Feliz	Porque tiene a su perro		✓				Triste	Porque no fue el papá		✓			
21	Kiara	5	Bien	Porque el vigilante toco la puerta y le trajo al perro.		✓				Bien y mal	Bien porque le trajeron un regalo y mal porque a ella le cae mal el mensajero, porque cuando abrió la puerta era él.			✓		
22	Julián	5	Bien	Porque volvió el pero		✓				Mal	Porque el papa no vino y puede jugar con el regalo.				✓	
23	Rubén Darío	5	Feliz	Porque el perro regreso		✓				Triste	Porque él pensaba que era el papá y no era		✓			
24	Zarela	5	Triste	No se						Triste	Porque no pudo venir		✓			
25	Dilan	5	Enojado y feliz	Enojado Porque cuando se tropezó en la calle se rompió una para y feliz porque cuando se curo la pata se siente feliz			✓			Triste y contenta	Se siente triste porque cuando abrió la puesta no era su papá y se sintió feliz porque le dieron un regalo.				✓	
26	Valentina Sarama	5	Enojada y triste	Enojado porque le lanzo la pelota y pierde a coky y triste porque coky esta				✓		Triste	Porque el papa no vino a su cumpleaños					

				lastimado		✓										
27	Carolina	5	Triste	Porque tiene una patica rota		✓				Mal	Porque el papá no fue a la fiesta		✓			
28	Vanessa	5	Muy triste	Porque lo atropello el carro		✓				Triste	Porque el papá no pudo ir a la fiesta		✓			
29	Juan Manuel	5	Mal	Porque el perro de él se abrió una pierna		✓				Bien	Porque él le dio un regalo a ella		✓			
30	Elizabeth	5	Bien	No se	✓					Mal	No se	✓				
31	Johan Caicedo	6	Mal	Porque perdió el perro, mmmm porque perdió también la pelota		✓				Bien	Porque le dieron un regalo		✓			
32	Luis Carlos Caicedo	6	Bien	Porque cayó la pelota		✓				Mal y un poquito bien	Porque no fue a la fiesta, y bien porque le trajo regalo				✓	
33	Geraldyn	6	Mal	Porque su perro tiene una para tora		✓				Mal	Porque no esta el papa		✓			
34	José bello	6	Feliz y triste	Porque está la patica herida Porque trajeron a su perro				✓		Bien después dice mal	Porque le trajo regalo Mal porque no puedo ir a la fiesta de luisa				✓	
35	Justin Rivera	6	Bien	Porque lo curaron		✓				Triste, enojada	Porque ella quiere al papá		✓			
36	Dayana Valentina	6	Se sentiría mal Luego dice se sentiría bien	Silencio... por ver a su mascota		✓				Mal....silencio No, no bien	Porque el papá el mando un regalo					
37	Hilary Toro	6	Mal y tambien triste	Porque el perro estaba golpeado		✓				Se siente triste	Porque su padre no fue a la fiesta		✓			
38	Gustavo	6	Feliz	Silencio Por el perro, por su patica		✓				Bien	Que el papa no va a venir, no puede venir está trabajando, y		✓			

	Diaz										trajio el regalo					
39	Ariana Caicedo	6	Feliz	Porque vio a Coky, porque lo encontraron		✓				Triste	Porque su padre no va a venir a la fiesta.		✓			
40	Wilmar Renteria	6	Mal	Porque se rompió la pata		✓				Mal	Porque el papa no llega a la fiesta.		✓			
41	Alexandra Mora	6	Enojado	Porque si	✓					Mal	porque no vino		✓			
42	Esteban Bedoya	6	Mal y triste	Porque al perro se le ha roto la pata		✓				Mal Bien	Porque el padre no pudo venir a la fiesta Porque el padre le mando un regalo				✓	
43	Jhon Edinson	6	Silencio...se murió... tiene la pata rota. Mal	Porque si	✓					Un poco bien	Porque está cumpliendo años		✓			
44	Daniel	6	Triste	Porque el perro fue atropellado		✓				Bien... mal, mal	porque el papa no fue, se puede sentir mal es mal		✓			
45	Luisa	6	mal	Porque el perro se lastimo		✓				Mal	Porque no vino el papá		✓			
46	Rosa	6	Mal	Por el perrito		✓				Mal	Porque el padre no vino a la fiesta		✓			
47	Jean Carlo	6	Mal	Porque se partio la pata.		✓				Muy triste y feliz	Porque el papá no fue a su fiesta de cumpleaños y se siente feliz porque al menos le mando un regalo o algo					✓
48	Juan David	6	Mal y bien	Porque el perro se lastimo, y se siente bien porque el					✓	Mal y bien	Porque mi papá no viene a mi cumpleaños y bien porque mi					✓

				vigilante me trajo el perro												
49	Jesús	6	Eee bien	Porque, porque le trajeron el perro. Ahí tocan la puerta, el niño abre la puerta y le entregan el perro		✓				Triste	papá me manda el regalo Porque el papá no vino a la fiesta de ella, y porque ella se acuerda del cumpleaños de ella		✓			
50	Luisa	6	Bien	Porque lo curaron		✓				Mal	Porque el papá no va a la fiesta		✓			
51	Yudi	6	Triste y bravo	Porque atropellaron al perrito				✓		Triste y enojada	Porque su papá no lleo a la fiesta de cumpleaños y ella quería que el fuera				✓	
52	Xiomara	6	-Mal -Bien	-Porque tiene una pierna rota -Porque ya volvió.					✓	Mal y bien	Porque su papá no lleo a la fiesta y bien por el regalo					✓
53	alison	6	Feliz	Porque vio nuevamente a su perro		✓				Triste	porque no vino al papa		✓			
54	Kevin	6	Enojado	Porque el perro tiene una de sus patitas roas		✓				Triste	Porque no esta el papá		✓			
55	Daniel	6	Feliz	porque coky esta vivo		✓				Feliz y triste	Feliz porque estaba cumpliendo años y triste porque estaba preocupada por el papá					✓
56	Juan Manuel	6	Bien	Porque tiene una pata rota pero se esta mejorando y tuvo el perrito de vuelta.		✓				bien	Porque el papá le envió un regalo		✓			
57	Isabela	6	Triste	Porque el perro tiene una pata mala		✓				Triste	Porque el papá no pudo venir a la fiesta		✓			
58	Juan Carlos	6	Triste y feliz	Le da tristeza porque atropellaron a su mascota y feliz porque volvió a verla					✓	Feliz	Porque esta toda la familia reunida		✓			
59	Wilton ortiz	6	Mal	Porque le duele el pie		✓				Mal	Porque el padre no existe		✓			

60	Andres	6	Mal	porque coki se lastimo una pata y le colocaron una venda		✓				Mal	porque el papa no puede estar en la fiesta		✓			
61	Dayana	7	Feliz	Porque el vigilante lo encontró		✓				Triste y enojada	Porque no puedo venir a la fiesta de luisa		✓			
62	Nicol Zuñiga	7	Triste	Porque el perro está herido		✓				Triste	Porque el papá no viene a la fiesta		✓			
63	David Alejandro	7	Feliz	Porque ve al perro		✓				Triste y feliz	Triste porque el papá no vino y feliz porque le envió un regalo					✓
64	Vanessa Ibarguen	7	Mal	Porque al perro se le rompió la pata		✓				Mal luego dice feliz	Porque el padre no vino, no fue a la fiesta Por el regalo				✓	
65	Samuel López	7	Triste y feliz	Porque el perro se estrelló entonces está muy triste y cuando vio el perro estaba feliz, y cuando lo vio se puso más feliz.				✓		Triste	Porque no vino a la fiesta, el quería ver toda la familia, el papá está trabajando y no puede venir		✓			
66	Hector Montaña	7	Mal	Porque al perro se le partió una pata, se siente mal porque no quería que eso le pasara al perro.		✓				Mal y mal	Porque el papa no va a la fiesta		✓			
67	Yuli Tatiana	7	Bien	Porque tenía la pata rota		✓				Bien	Porque le trajeron un regalo.		✓			
68	Miguel Angel	7	Mal	Porque se atropelló el perro con un auto		✓				Bien	Por el regalo		✓			
69	Britney	7	Mal	Porque lo atropello un carro al perrito		✓				Muy triste	Porque su papá no va a estar		✓			
70	Eva Ramirez	7	Feliz	Porque atropellaron el perro		✓				Contenta	Por su regalo		✓			

71	Mauricio	7	NC	NC	✓					NC	NC	✓				
72	Daniela	7	Mal	Porque el perro esta enfermo y		✓				Mal	Porque el papá no fue		✓			
73	Tatiana	7	Mal y triste	Porque se atropelló		✓				Mal	Porque ella piensa que es el papa		✓			
74	Oscar Julian	7	Feliz Depues dice triste	Porque encontró al perro -porque ve que el perro tenia una para rota				✓		Triste y feliz	Porque le dijeron que su papa no va a venir y le mando un regalo					✓
75	Alejandro	7	Silencio... triste luego dice feliz	Porque el perro tiene una pata rota -Porque el vigilante llevo el perro para la casa				✓		Triste y feliz	Porque el papá no llevo, y feliz porque le mando un regalo con el mensajero					✓
76	Keiner	7	Feliz	Porque vio al perro		✓				Feliz	porque el papá le mando un regalo		✓			
77	Catalina	7	Triste	Porque los papás no se pueden dar cuenta de que coky se accidento		✓				Triste	Porque no pudo ver al papá		✓			
78	Ana María	7	Triste	Triste porque coky se lastimo la pata		✓				Triste	Porque no vio al papá		✓			
79	Alexander	7	Feliz	Muy feliz porque ahora si puede jugar con el perro		✓				Feliz y mal	Muy feliz y un poquito mal porque el papá no fue					✓
80	Jhon Alexander	7	Feliz	Porque le entregaron al perro		✓				Feliz	porque le dieron su cumpleaños		✓			
81	José	7	Regular	Regular, como un poquito bien y sorprendido por sus cejas, porque parece que estuviera sorprendido		✓				triste	Un poquito triste		✓			
82	Ángela	7	Triste	Muy triste porque tiene una pata rota		✓				Triste	Muy triste porque no esta el papá		✓			

83	Saray	7	Feliz y triste	Triste porque coky estaba perdido y feliz porque vio a su perro				✓		Triste	Porque el papá no fue a ala fiesta		✓			
84	Johan Alejandro	7	Triste y feliz	Triste porque corrió y lo cogió un carro y feliz porque volvió				✓		feliz	Triste porque no vio al papá		✓			
85	Juan Carlos	7	Feliz y triste	Feliz porque el perro esta bien y triste porque tiene una pata rota					✓	Triste y feliz	Triste porque no pudo venir el papá y feliz porque le trajeron un regalo de parte del papá					✓
86	Johan Samuel	7	Triste y feliz	Triste porque Coky esta lastimado y feliz porque lo volvió a ver					✓	Triste	Porque el papá vino a la fiesta		✓			
87	Juan Sebastián	7	Mal y feliz	Porque Coky esta vivo					✓	Feliz	Porque le trajeron un regalo		✓			
88	Manuel	7	Triste y feliz	Triste porque le lastimaron la pata al perrito y feliz porque volvió a ver al perrito					✓	Triste y feliz	Triste porque el papá no vino y feliz para que el papá venga					✓
89	Gisell	7	Triste y Feliz	Triste porque el perro llegó asi con la patica herida, y pues feliz porque lo tiene otra vez en casa					✓	Feliz y triste	Triste porque el papá no llego a su fiesta de cumpleaños, y también se siente feliz cuando ve el regalo					✓
90	Juan José	7	Triste y feliz	Feliz porque encontró otra vez el perro, y triste porque lo encontraron con la pata herida					✓	Feliz y triste	Feliz por el regalo, pero ella se siente triste por el papá.					✓
91	Kevin Segura	8	Mal	Por el perro porque está curado		✓				Triste	Porque su papa no va a venir a la celebración		✓			
92	Harold	8	Umm triste	Porque el perrito está con una patica rota		✓				Triste	Triste porque él no viene a la fiesta		✓			
93	Jasleiderson	8	Triste	Silencio Porque le pisaron		✓				Mal	Porque le papá no fue a la fiesta		✓			

				una pata al perro												
94	Luis Felipe gomez	8	Triste y enojado	Porque coky pasó la carretera		✓				Triste y feliz	Porque el no puede venir, y se siente feliz por el regalo.					✓
95	Yorlan	8	Ummm triste	Mmm porque el perro está lastimado		✓				Triste y mal después dice feliz	Porque el papa no puede ir a la fiesta de ella. Cuando le van a entregar el regalo se siente feliz, pero cuando le dicen que su papa no puede ir a la fiesta se siente triste.				✓	
96	Luna Vanessa	8	Mal y triste	Porque tiene la pata rota		✓				Contenta	Porque le llevaron un regalo		✓			
97	Santiago Sanchez	8	Triste	Por el perro		✓				Triste	Porque el papa no viene a la fiesta		✓			
98	Vanessa	8	Mal, bravo	Porque el perro se fracturo la pierna		✓				Mal	Porque el papá no está en la fiesta		✓			
99	Jennifer	8	Mal y feliz	Porque... silencio porque el perro está golpeado Feliz porque tiene la mascota				✓		Un poco contenta y triste	Porque el papá le envió el regalo pero no puede venir al cumpleaños				✓	
100	Nicol Valeria	8	Un poquito feliz y un poquito triste	Se siente un poquito feliz porque le llevaron al perro y un poquito triste porque el perro tiene una venda.				✓		Un poco triste y un poco feliz	Triste pues por el papá, porque no llegó a la fiesta y un poco feliz por el regalo				✓	
101	Sara Benavides	8	Triste y feliz	Porque se golpeo el perro, y feliz porque lo encontraron					✓	Feliz y triste	Feliz porque el papá le mando el regalo y triste porque el papá no fue a la fiesta					✓
102	Sofía	8	Triste y contento	Porque como el tiro la pelota, el se siente triste				✓		Mal	Porque ella quería que el papá estuviera en su fiesta.		✓			

				porque fue atropellado el perrito, y pues fue su compa;ero y se siente contento, porque lo volvió a ver.												
103	Andrea	8	Un poco asustado	Cuando tocan y es el vigilante		✓				Triste	Porque el papá ni fue a la fiesta		✓			
104	Juan Camilo	8	Mal y muy triste	Porque atropellaron al perro de él, y se siente muy triste cuando le entregan el perro.				✓		Mal	Porque su papá no llego a la fiesta y porque cuando abrió la puerta no era su papá		✓			
105	Luis Fernando	8	Mal feliz	Porque el perrito está lastimado Porque el vigilante le llevo el perro					✓	Mal y feliz	Porque su papá no llego para su fiesta de cumpleaños y feliz pues por el regalo					
106	Gabriela	8	Mal y un poquito feliz	Mal porque el perro lo estrelló ese carro y un poquito feliz porque vuelve a recuperar a su perro					✓	Un poquito mejor	Porque le habían dado un regalo		✓			
107	Miguel	8	Feliz y triste	Triste porque el perro no esta bien y feliz porque lo volvió a ver					✓	Triste	porque no pudo venir el papa		✓			
108	Juan Diego	8	tristeza	Porte atropellaron al perrito y le lastimaron la pata		✓				Triste	Triste porque el papa no vino		✓			
109	Jhon Dani	8	Triste	Porque el perrito tiene una pata rota		✓				triste	porque el papa no vino a la fiesta		✓			
110	Francisco	8	Alegre	Porque apareció el perro		✓				Triste	Se siente muy triste porque no llego el papa a la fiesta		✓			

111	Jhon	8	Triste y alegre	juan se siente triste porque a su perro lo atropellaron y se alegró y lo fue abrazar				✓		Triste	Porque el papá no pudo ir a la fiesta		✓			
112	Kevin	8	Feliz y agradecido	Feliz porque el guarda le regreso el perro y agradecido de que le hallan llevado el perro					✓	Triste y feliz	Triste porque no vino el papa y feliz de que le hallan regalado el regalo					✓
113	Sebastián	8	Feliz y orgulloso	Porque llevaron al perrito					✓	Feliz y triste	Se siente feliz y triste al mismo tiempo porque el papá no esta pero le envió un regalo					✓
114	Mike Frank	8	Triste y desorientado	Triste y desorientado porque el perro estaba herido					✓	triste	porque el papá no fue al cumpleaños		✓			
115	William	8	Triste y feliz	Se siente triste y feliz al mismo tiempo porque atropellaron al perro y se partió la pierna y muy contento por ver su perro					✓	Triste y contenta	triste porque el papa no fue a la fiesta y se siente contenta porque el papa le mando un regalo					✓
116	Román	8	Triste y feliz	Triste y feliz a la ves porque atropellaron el perro, puede saber que todavía esta bien					✓	Mal y contenta	Mal por ella esperar con ansias a su padre y ver que no esta y también se siente contenta porque sabría que su papa jamás se olvidaría de su cumpleaños					✓
117	Leidy	8	Sorprendido y feliz	Sorprendido y feliz de que coky esta lastimado y el vigilante lo vuelve a traer					✓	Triste y bien	Se siente triste porque el papa no había venido a la casa y se siente bien porque le trajo un regalo a luisa					✓
118	Alejandro Angulo	8	Triste y feliz	Triste por el perro porque lo lastimaron las patas y feliz porque lo volvió a					✓	Feliz	feliz porque aunque sea el papá le mando un regalo		✓			

				ver												
119	Valentina Medina	8	Triste y feliz	Se siente un poco triste porque al perrito lo chocaron y esta lastimadito y se siente feliz porque ya la vio y lo tiene					✓	Triste	Muy triste porque no fue su papá		✓			
120	Mayerly mona	8	Triste	Porque su perro esta mal		✓				Triste	Porque el papá no estuvo en su fiesta de cumpleaños y ella quería que el estuviera		✓			
121	Elkin	9	Mal, triste o sea a veces llorando	Porque al perro le atropellaron la pata y quedo como abierto			✓				N.C	✓				
122	María de los ángeles	9	Triste	Porque su mascota se fracturo la patica		✓				Triste	Porque el papá no fue a la fiesta		✓			
123	Camila	9	Triste	Porque él no se había dado cuenta que había sido atropellado		✓				Mal y triste	Porque ella quería que el papá fuera a la fiesta de ella y ella se siente mas triste porque ella pensaba que era el papá		✓			
124	Yuri	9	-Mal -feliz	Porque a coky se le quebró la piernita -Porque encontró a su perrito.					✓	Mal y triste	Porque el papá no llegó y ella pensaba que era el papá que había llegado				✓	
125	Heidi Joanna	9	Mal, triste	Porque como Coky iba detrás de su pelota entonces lo atropello el carro entonces Juan se siente mal				✓		Bien	Porque el papá le mando el regalo		✓			
126	Juan diego	9	Mal	Porque el perro se hirió y tiene una herida		✓				Mal	Porque el papá no fue a la fiesta de su cumpleaños de ella		✓			
127	Melibet	9	Triste y mal	Porque su mascota es como el amigo de un hombre y entonces como				✓		triste	Porqueeee... cómo te digo Se sentiría triste porque su papá está fuera de la ciudad y quería		✓			

				él es el perro preferido, entonces estaría triste porque... él se sentiría triste porque el perro es su mejor amigo y nunca el quiere...no sé							que se presentara en el cumpleaños para estar con él					
128	Valentina	9	-Muy triste -feliz	Porque a él le gustaba mucho su mascota. -porque está otra vez con su perro					✓	Muy triste Bien	Porque el papá no fue a la fiesta Y bien por el regalo					✓
129	Katherine	9	Bien y feliz	Porque el perro ya está curado				✓		Triste Feliz	Porque el padre no vino, no fue a la fiesta Feliz por el regalo					✓
130	Luis miguel	9	-Mal -Feliz	-Porque se le partió...se la ha roto la pata al perro -Porque le llevaron la mascota a la casa					✓						✓	
131	Mayerly	9	Triste Y muy triste	Porque tiene la patica mala.				✓		Mal Feliz	Porque el papá no pudo llegar a su fiesta y bien porque por lo menos él le mando un regalo					✓
132	Deivid	9	Mal, triste Y bien.	Porque esta triste por el perrito, y se siente bien cuando el vigilante le lleva el perro porque encontró el perrito					✓	Mal después dice un poquito	Porque no vino su padre a la fiesta. Porque de pronto... él le manda el regalo		✓			
133	Enrique	9	Bien	Porque él no se murió y le arreglaron todo y él se siente bien porque al perro no le paso nada.		✓				Mal y bien	Porque el papa no fue a la fiesta. Porque el papá le mando un regalo para que no,no... se sintiera mal				✓	
134	Yeison	9	-Mal	-Porque se rompió una pata					✓	Un poco triste Y un poco feliz	Triste pues por el papá, porque no llegó a la fiesta y un poco					✓

			-feliz	-Porque lo trajeron							feliz por el regalo					
135	Nayely	9	Muy triste y un poco feliz	Porque el perro se golpeo y cuando el vigilante le lleva el perro se siente un poco feliz.				✓		Muy triste Después dice un poquito feliz	Porque ella quería que el papa estuviera ahí en el cumpleaños de ella. Porque el papa le regaló un regalo			✓		
136	Yeimy Alexandra	9	Triste y alegre.	Pues porque él tiene eso en el piecito, y se siente alegre porque le devolvieron el perro.					✓	Pues se siente triste Después dice Y alegre	Porque el papá no está, si estuviera se sintiera alegre Porque el papá le mandó el regalo			✓		
137	Helen Dayana	9	Muy mal y feliz	Por su perro y se siente feliz porque le vuelven a llevar a su perro.				✓		Muy mal	Porque ella quería ver al papa		✓			
138	Katherine	9	Mal y triste.	Porque lo atropello un carro		✓				Mal	Porque ella quería que llegara su padre		✓			
139	Andrés	9	Triste y feliz	Porque el perro se quebró la pata, y feliz porque le trajeron el perro					✓	Mal y triste	Porque el padre no le vino a entregar el regalo				✓	
140	Mayerly	9	Mal y feliz.	Porque el perro fue atropellado por un carro, y se siente feliz porque ve de nuevo a su perrito.					✓	Bien y triste	Porque le mando el regalo el papá y triste porque no pudo llegar a su fiesta de cumpleaños					✓
141	Karen	9	Mal	Porque él quería mucho al perrito, y entonces el cuando lo vio así se sintió muy triste		✓				Mal	Porque su papá no pudo llegar a la fiesta de cumpleaños de Luisa		✓			
142	Mildrey tatiana	9	Triste y aburrido	Porque su perro está mal				✓		Triste y un poco mejor.	Porque no pudo compartir la fiesta con su papá y un poco mejor porque le entregan el regalo				✓	

