

Vol. 4 No. 1 / Junio de 2013

ISSN 2145-6569

Revista de Psicología GEPU



www.revistadepsicologiagepu.es.ts

**Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle
Santiago de Cali - Colombia**



REVISTA DE PSICOLOGÍA GEPU
Vol. 4 No. 1 – Junio de 2013
ISSN 2145-6569



Editor
Andrey Velásquez Fernández
andreyvelasquez@psicologos.com

COMITÉ EDITORIAL

Nataly Chacón Morales GEPU	Andrés Beltrán Franco Universidad del Valle	Yuliana Marcela Santa Universidad del Valle	Adriana Narvaez Aguilar Universidad del Valle	Laura Daniela de los Ríos HUPV
José Alejandro Niño Vásquez Universidad del Valle	Juan Fernando Rosero GEPU	Luisa Collazos Univalle Palmira	Wilson Lozano Medina Universidad del Valle	Jhon Jairo Perdomo Portilla Fundación Herramientas Creativas
Ángela Alexandra Cano Univalle Buga	Juan Camilo Gómez Díaz Universidad del Valle	Sairy Sevilla Universidad del Valle	Luz Adriana Rodríguez Vergara Universidad del Valle	Helena Rojas Garzón Crecer en Familia

CONSULTORES NACIONALES

Leonel Valencia Legarda Universidad San Buenaventura	Jorge Alexander Daza Universidad Católica de Pereira	Andrés de Bedout Hoyos Universidad San Buenaventura	Ximena Ortega Delgado Universidad Mariana	Daniel Hurtado Cano Universidad Manuela Beltrán
--	--	---	---	---

CONSULTORES INTERNACIONALES

Diego Roberto Salamea Carpio Universidad Católica de Cuenca	Xavier Pons Diez Universidad de Valencia	María Amparo Miranda Salazar Universidad del Valle de México	Noemi Susana Vignolo Universidad de Buenos Aires	Gabriel Ricos Reissig Universidad de la República
Eric García López Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Ana Cecilia Augsburg Universidad Nacional de Rosario	Blanca Hurtado Caceda Universidad Alas Peruanas	Hilda Janett Caquias Escuela de Medicina de Ponce	Adriana Savio Corvino Universidad de la República

COORDINADORES DE DISTRIBUCION

Margarita Ojeda Asociación Paraguaya de Neuropsicología	Mario Rosero Ordoñez Universidad Mariana	Nora Couso Área de Medición Educativo Provincia de Chubut de Argentina	Pablo Antonio Vásquez Corporación para la Intervención Neuropsicopedagógica y la Salud Mental
---	--	--	---

INDEXACIONES



AUSPICIADORES



Agradecimientos especiales en este número a los Asistentes Editoriales Andrés Mauricio Quintana. La **Revista de Psicología GEPU** es publicada por el Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle, 5 piso, Edificio 385, Ciudadela Universitaria Meléndez, Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.

Los artículos son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión del Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle.
Hecho en Colombia - Sudamérica.

Safe Creative Código 1308265650053



Revista de Psicología GEPU Vol. 4 No. 1 by Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported License. Creado a partir de la obra en <http://revistadepsicologiagepu.es.tl/Vol-4-No-1.htm>



Reconocimiento de Emociones: Vínculos con la Historia Afectiva y la Interacción Social en Niños y Niñas en Edad Preescolar

Ana Milena Franco Rueda (1)

Universidad Nacional de Colombia / Colombia

Referencia Recomendada: Franco-Rueda, A. M. (2013). Reconocimiento de emociones: Vínculos con la historia afectiva y la interacción social en niños y niñas en edad preescolar. *Revista de Psicología GEPU*, 4 (1), 27-37.

Resumen: El presente trabajo exploró los posibles vínculos entre las habilidades de clasificación y toma de perspectiva emocional, la historia afectiva y las interacciones sociales de niños y niñas entre los 2 y los 3 años. En la experiencia participaron 10 niños y niñas que se encuentran en una institución de protección infantil y 6 que viven con sus familias. Todos los niños (as) participaron de dos tareas presentadas a través de títeres, la primera de clasificación de las emociones básicas y la segunda de toma de perspectiva afectiva en siete situaciones distintas. Además, se observó la interacción social en juego libre de los niños (as) que viven en la Institución.

Se encontró una relación importante entre la historia afectiva y las habilidades de reconocimiento y toma de perspectiva emocional, pero no entre éstas últimas y las modalidades de interacción social de los niños y niñas.

Palabras Clave: Desarrollo emocional, Historia Afectiva, Preescolares.

Recibido: 27 de Agosto de 2012

Aprobado: 19 de Abril de 2013

Nota: Trabajo de investigación realizado en el contexto del curso de Infancia y Niñez, de la Carrera Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, durante el segundo semestre de 2010.

(1) Estudiante de la Carrera Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Correo electrónico: anamifrarue@gmail.com

Introducción

El campo del desarrollo emocional está evidentemente vinculado al mundo de las interacciones sociales, fundamentalmente porque permite comunicar una experiencia subjetiva y provocar respuesta por parte de los otros y porque orienta y regula el comportamiento en las situaciones de interacción social.

El desarrollo emocional va de la mano con el desarrollo cognitivo, al ofrecer éste herramientas que permiten evaluar el significado de una situación en el contexto particular en el que se presenta (Papalia y otros, 2001).

Las respuestas difusas y reflejas del bebé a la estimulación sensorial y a los procesos internos, van convirtiéndose en emociones propiamente dichas en el transcurso de los 6 primeros meses. Muy pronto los bebés comienzan a percibir las emociones expresadas por otros, a desarrollar expectativas frente al comportamiento de los demás y a ajustar en consecuencia la propia conducta (Lelwica y Haviland, 1983; Termine e Izard, 1988 citado en Papalia y otros, 2001), tal y como se manifiesta en los estudios del paradigma del "rostro inexpresivo" utilizado en investigaciones con bebés de 2 a 9 meses. Entre los 15 y los 24 meses emergen las emociones autoconscientes como el desconcierto, la empatía y la envidia y alrededor de los tres años los niños comienzan a desarrollar emociones autoevaluativas como el orgullo, la vergüenza y la culpa, a partir de las reglas

aprendidas en sus contextos de socialización. (Lewis 1995, 1997, 1998, citado en Papalia y otros, 2001).

En la edad preescolar los niños pueden hablar acerca de sus sentimientos, discernir los de otros y comprender que las emociones están relacionadas con las experiencias y los deseos (Saarni, Mumme y Campos, 1998, citado en Papalia y otros, 2001), pero tienen dificultades para comprender la coexistencia de dos estados emocionales, tanto si estos son complementarios como si resultan aparentemente contradictorios, y para distinguir las emociones dirigidas al yo (vergüenza, orgullo, etc.).

Entre el primer y tercer año de vida los niños y niñas atienden a las conductas de expresión emocional de los otros, a las conversaciones en las que éstos describen sus emociones, a los atributos verbales que se les asignan y a las consecuencias sociales de las experiencias emocionales (Damon, 1998). Al parecer, en una primera instancia (posiblemente antes de los 4 años) los niños y niñas distinguen grosso modo las emociones positivas de las negativas, tienen dificultad para diferenciar emociones como la tristeza, el miedo y la ira (Gross and Ballif, 1991, citado en Damon, 1998) y manifiestan contradicción entre sus expresiones faciales y una emoción elegida en una situación y requerimiento particular (Wiggers y Lieshout, 1985, citados en Damon, 1998).

Algunos estudios sobre la comprensión de emociones en niños y niñas de tres años (Denham y otros, 1994) relacionan factores intrapersonales, como las habilidades de

comprensión lingüística y cognitiva, y factores contextuales, como las relaciones entre los miembros de la familia y su discurso con el desarrollo de la capacidad de identificar y comprender emociones. Estos estudios manifiestan una vinculación importante entre la forma en la que la madre expresa emociones de ira, tristeza, tensión y neutralidad y el desarrollo socioemocional de los niños. Al parecer, las madres que espontáneamente explican sus emociones a los niños y conversan con ellos sobre las experiencias emocionales propias y las de sus hijos, tienden a favorecer que los niños comprendan e identifiquen con mayor facilidad las distintas emociones.

La capacidad de reconocer las emociones de otros se consolida en las dinámicas de interacción en las que los niños y niñas están inmersos desde los primeros meses de vida, pero al mismo tiempo es el requisito fundamental que ha de orientar las futuras interacciones sociales con los pares y los adultos. Dentro de las posibilidades de este repertorio comportamental emergen los polos opuestos de la conducta prosocial y la agresividad, vinculados respectivamente con la empatía, la capacidad de toma de perspectiva afectiva, los vínculos de apego y la regulación emocional (López y otros, 1998). La investigación sobre la conducta prosocial en niños pequeños señala que la ayuda, la cooperación y la capacidad de empatía, emergen y van haciéndose cada vez más frecuentes en el paso entre el segundo y el tercer año de vida (López y otros, 1998). La empatía, entendida como la experiencia afectiva vicaria de los sentimientos de otra persona (Hoffman 1975, 1983, citado en

López y otros, 1998) ha sido considerada un fuerte predictor de la conducta prosocial en preescolares (Lennon y Eisenberg, 1987, citado en López y otros, 1998); sin embargo esta relación sólo se ha evidenciado en investigaciones que utilizan cintas de video, en lugar de narraciones o muñecos, y que consideran las expresiones faciales de los niños como indicadores de respuesta. Adicionalmente, la capacidad de empatía ha sido señalada como inhibidor de las conductas agresivas (Miller y Eisenberg, 1998, citado en López y otros, 1998).

Por otra parte, la capacidad de toma de perspectiva afectiva ha sido definida como la posibilidad de ponerse en el lugar de otro para comprender sus pensamientos, sentimientos, motivos y conductas, distinguiendo los estados subjetivos de otros, de los propios (López y otros, 1998); se trata en consecuencia de una habilidad en clara relación con el desarrollo de la teoría de la mente.

En atención a lo expuesto, se esperaría que los niños y niñas con mejores desempeños en las tareas de reconocimiento de emociones y toma de perspectiva afectiva fuesen quienes manifestaran menores niveles de agresión y mayor frecuencia en la emisión de conductas prosociales. A través de la variable institucionalización se intentará una aproximación al impacto de la historia afectiva en las habilidades del desarrollo emocional, y en consecuencia, en las dinámicas de interacción social más frecuentes en los niños y las niñas.

Método

En la experiencia participaron 16 niños y niñas entre los 2 y los 3 años de edad. Diez de ellos (3 niñas y 7 niños), con una media de edad de 34 meses, están bajo medida legal de protección en una institución vinculada al ICBF en la ciudad de Bogotá, D.C.. Estos niños y niñas han permanecido en la institución períodos de tiempo variables que oscilan entre un mes y más de un año, cuatro de ellos permanecen en contacto con sus familias biológicas, los demás han sido declarados en condición de adoptabilidad.

Los otros seis participantes (3 niñas y 3 niños), con una media de edad de 30 meses, forman parte de familias de un estrato socioeconómico medio y asisten regularmente a un Jardín Infantil en la localidad de Teusaquillo, en la ciudad de Bogotá, D.C.

En el ejercicio se utilizaron dos tareas diferentes para evaluar el reconocimiento de las expresiones faciales características de las emociones básicas de alegría, tristeza, ira y miedo y la capacidad de toma de perspectiva afectiva. Como material se utilizaron muñecos elaborados en cartón paja y adaptados en forma de títeres (rostros de niños y niñas, diferenciados por atributos como cabello y gorra, niño y niña, adulto mujer, triciclo, balón, perro, muñeca, helado, fantasma).

La primera tarea consistía en presentar a los niños y niñas cuatro rostros, primero del mismo género del participante y luego del género contrario, en los cuales se

representaron los rasgos característicos de cada una de las cuatro emociones básicas mencionadas anteriormente según el patrón utilizado en los estudios de discriminación facial realizados por Walden y Field (1982). A cada niño o niña se presentaban los cuatro rostros ubicados sobre un soporte y se les preguntaba "¿Cuál de estos niños (o niñas) está alegre (triste, enojado, asustado)?", esperando que el niño o niña señalara cuál rostro era el indicado. Sólo se consideraron las respuestas dadas a la primera pregunta, sobre los rostros del mismo género del participante.

En la segunda tarea se presentaba a los niños y niñas siete situaciones a través de títeres (el títere protagonista era niño o niña según el género del participante) y se pedía al niño o niña que escogiera, entre los cuatro rostros utilizados en la primera tarea, aquel que correspondiera a las emociones del títere en esa situación particular, respondiendo a la pregunta "¿Cómo se siente Pepito o Pepita (nombre asignado al títere) cuando... (alusión a la situación que acaba de presentarse)?".

Las situaciones fueron elaboradas a partir de la observación previa de los niños y niñas y de los reportes dados por sus cuidadores, a excepción de una de ellas (la pesadilla), que fue tomada de la experiencia de Denham (1986). Cada presentación se acompañaba de movimientos y sonidos emitidos por el adulto. Las situaciones utilizadas en el ejercicio fueron las siguientes:

- ✓ Pepito o Pepita recibe un regalo
(Respuesta esperada: rostro de alegría)

- ✓ Pepito o Pepita está jugando con su triciclo y llega otro niño o niña y le quita el triciclo (Respuesta esperada: rostro de ira o tristeza).
- ✓ La mamá de Pepito o Pepita viene a visitarlo (a) o viene por él (en el caso de los niños del jardín) y van a jugar juntos. Cuando esta situación era presentada a los niños que no están en contacto con sus familias se mencionaba simplemente que alguien venía a jugar con ellos, haciendo uso del mismo títere que representaba a una mujer adulta y que implícitamente podía aludir a las cuidadoras permanentes de los niños. (Respuesta esperada: rostro de alegría).
- ✓ La mamá o el adulto tiene que irse y Pepito o Pepita se queda solo. (Respuesta esperada: rostro de tristeza)
- ✓ Pepito o Pepita está jugando en el parque y de repente aparece un perro grande ladrando fuerte. (Respuesta esperada: rostro de miedo).
- ✓ A Pepito o Pepita le traen un delicioso helado (Respuesta esperada: rostro de alegría)
- ✓ Pepito o Pepita tenía mucho sueño, se acuesta a dormir y comienza a soñar con un fantasma muy feo. (Respuesta esperada: rostro de miedo)

Las dos tareas fueron presentadas a los niños y niñas de manera individual, realizando

primero el ejercicio de clasificación de emociones y después el de toma de perspectiva afectiva. En esta segunda tarea el número total de las situaciones presentadas a cada niño osciló entre cinco y siete, variación que se dio a causa de la diversa disposición de los niños y niñas para participar en el ejercicio, sobre todo en el caso de los más pequeños, y de eventuales inconvenientes o distractores externos. Los datos fueron tomados con ayuda de una grabación de video.

A fin intentar una aproximación a la relación entre las habilidades de reconocimiento emocional y las dinámicas de interacción social, se observó a los niños y niñas (sólo en el grupo bajo condiciones de institucionalización) en situaciones de juego libre (manipulando fichas, balones o en espacios abiertos) bajo la supervisión de adultos, durante seis horas distribuidas en períodos de dos horas en días diferentes. Sólo se tomaron en cuenta los datos obtenidos en las últimas cuatro horas, considerando las dos primeras como instancia de previa de familiarización de los niños con el adulto que realizaba la experiencia. El comportamiento de los niños fue valorado según las categorías de *compartir, mostrar, entregar, ayudar, interesarse y consolar*, que corresponden a indicadores de interacción social y conducta prosocial y según clasificaciones de *atacar, amenazar, quitar o dañar* que corresponden a categorías de agresión o agonismo (López y otros, 1998).

Sólo se consideraron aquellos comportamientos dirigidos a adultos o pares que eran iniciativa del niño o la niña,

excluyendo aquellos que se dan en respuesta a la intervención del adulto.

Resultados

En términos generales, los niños y niñas mayores de 3 años, así como aquellos que no se encuentran en situación de institucionalización reportaron mejores desempeños. En la primera tarea de clasificación afectiva se encontró que curiosamente la emoción de más difícil reconocimiento fue la alegría, pues la gran mayoría de los niños (9 de 16) la confundieron con el rostro que expresaba miedo, tal vez porque es posible asociar la boca y los ojos muy abiertos con cualquiera de las dos emociones. La segunda emoción en nivel de dificultad fue el miedo, confundido por igual (en cinco ocasiones cada vez) con las restantes cuatro emociones. En las emociones de tristeza y miedo no hubo diferencias en el patrón de respuestas de los niños de dos y tres años, a diferencia de las emociones de ira y alegría, en donde el desempeño de los niños de tres años es notablemente superior. La emoción más fácilmente identificada por los niños fue la tristeza, seguida por la ira, siendo ésta última en donde se observan las mayores diferencias según la edad y la condición de institucionalización.

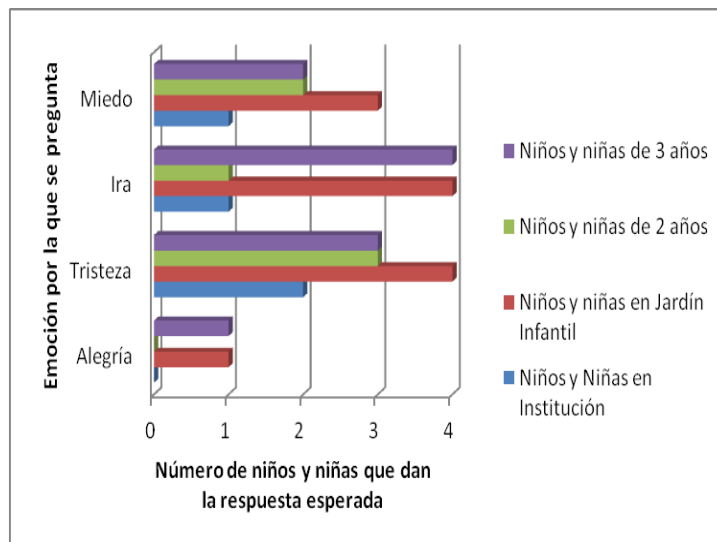


Figura1. Respuestas a la tarea de clasificación de emociones.

En la tarea de toma de perspectiva afectiva se encontró un variado patrón de respuestas en cada situación. La mayor adecuación a la respuesta esperada se dio en la situación en la que el niño o niña se quedaba solo (a), allí la mayoría de los niños señaló como respuesta el rostro de tristeza. Las respuestas más desconcertantes estuvieron en la situación del regalo en donde los niños reportaron en casi igual proporción las cuatro emociones. En la situación en la que el niño o niña recibe la visita de su mamá o de otra persona, curiosamente la emoción más frecuentemente reportada fue la tristeza, y esto en mayor proporción en los niños institucionalizados, queda abierta la pregunta de si se trata de una coincidencia a consecuencia de las dificultades que se presentaron en la comprensión de la tarea o si situaciones como éstas están asociadas para los niños con sentimientos negativos a causa de la experiencias previas de ruptura o abandono.

El patrón más claro de respuesta estuvo en las situaciones de la pérdida del juguete y la pesadilla, en donde los niños respondieron mayoritariamente con las emociones de miedo e ira respectivamente. Si bien en ninguno de estos dos casos hay coincidencia con la respuesta esperada, podría pensarse que es factible sentir miedo de perder un juguete querido o disgusto a causa de una pesadilla que perturba el sueño.

Por otra parte, llama la atención el hecho de que en situaciones como el ataque del perro o la pesadilla, predominan claramente las respuestas referidas a emociones negativas que de una u otra forma podrían considerarse factibles en matices particulares de la situación.

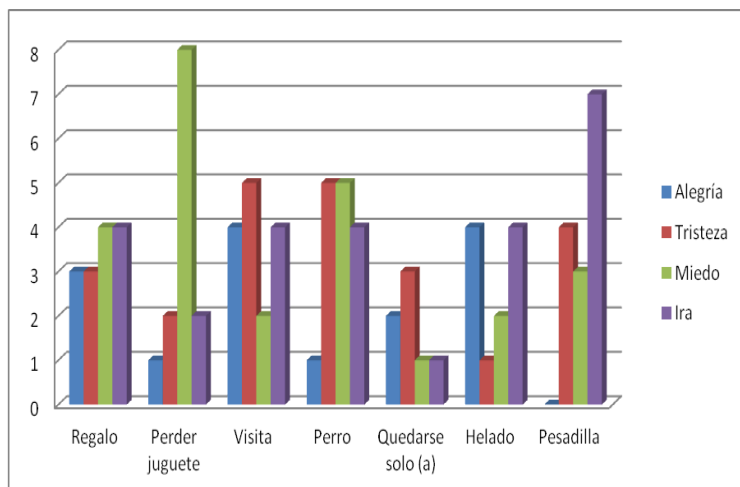


Figura 2. Respuestas a la tarea toma de perspectiva afectiva

A nivel general los niños y niñas se desempeñaron mejor en la tarea de toma de perspectiva afectiva, que en la de clasificación de emociones. Los niños de 3 años comprendieron la tarea con mayor facilidad y respondieron a ella no sólo con el señalamiento y las referencias verbales sino

también con expresiones corporales que daban indicios de empatía y comprensión de la situación. Los niños de 2 años manifestaron menor comprensión de la tarea y en consecuencia mayor indiferencia o no respuesta, sin embargo hay interesantes diferencias individuales, sobre todo en la consideración de la variable de institucionalización.

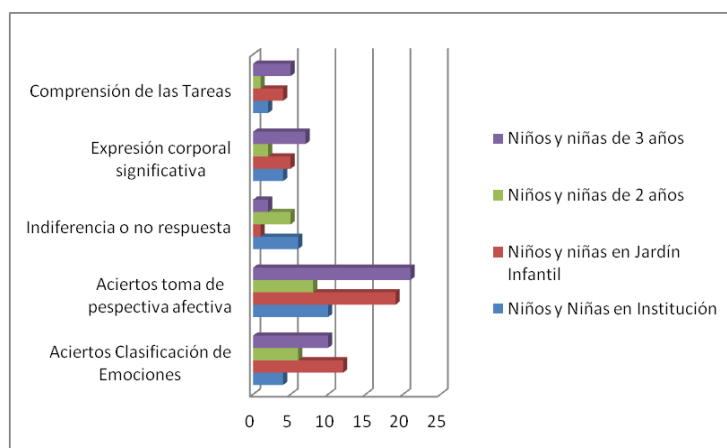


Figura 3. Desempeños según edad y condición de institucionalización

Al revisar el desempeño de los niños en condiciones de institucionalización se encontró un mayor nivel de acierto entre quienes tienen menos de un año en la Institución y quienes permanecen en contacto con sus familias, lo que subraya una vez más la relación entre la historia afectiva de los niños y el desarrollo emocional en aspectos como la clasificación de emociones y la capacidad de empatía. Sin embargo estas diferencias no se presentan al analizar los datos de la interacción social, la conducta prosocial y la agresividad observadas en las situaciones de juego libre. Al respecto, la única diferencia significativa se encontró con relación a la conducta prosocial, que fue más frecuente en niños que han permanecido más

de un año en la institución; podría pensarse que después de un año estos niños se han adaptado favorablemente al contexto en el que se encuentran y que éste se ha tornado un espacio propicio al desarrollo social. No obstante, la investigación al respecto ha subrayado la importancia de la historia afectiva en la aparición de las conductas prosociales, por lo que sería preciso ahondar y ampliar las variables consideradas en este punto.

Por otra parte, no se encontró una relación significativa entre el desempeño de los niños en las tareas de clasificación de emociones y de toma de perspectiva afectiva y mayores niveles de interacción social o conducta prosocial. Los niños con mayor nivel de acierto en las tareas (quienes tienen menos de un año en la institución y quienes permanecen en contacto con sus familias) son quienes presentan menores niveles de agresión, pero sus niveles de interacción social y conducta prosocial no se distinguen mucho de los otros grupos con menor desempeño en las tareas relativas a la dimensión emocional.

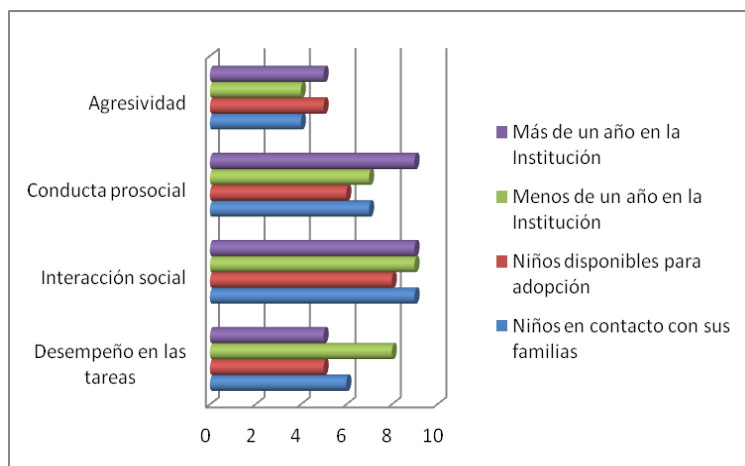


Figura 4. Resultados de observación en situaciones de juego libre.

Los resultados de las observaciones en situaciones de juego libre permiten concluir que entre los 2 y los 3 años de edad las conductas prosociales propiamente dichas, de carácter altruista y unidireccional, como el consuelo y la ayuda, son muy escasas. Sin embargo, siguiendo la tesis de Denham (1986), es posible encontrar en este rango de edad un abanico de actitudes que podrían considerarse precursoras de la conducta prosocial como el compartir y entregar objetos o interesarse espontáneamente por lo que otro expresa o manifiesta. Particularmente notoria es la frecuencia con la que los niños y niñas se interesan, fijando la mirada de manera prolongada y aproximándose, cuando adultos o pares manifiestan con efusividad emociones de alegría o dolor.

En lo que respecta a las manifestaciones de agresión, se constata que éstas ocupan un porcentaje pequeño dentro de la multiplicidad de dinámicas de interacción que entablan los niños y niñas. Las agresiones más frecuentes se refieren a situaciones en donde los niños se apropian de un objeto en posesión de otro, siendo éstas expresiones agonistas, comprensibles en un contexto en donde todo es compartido y no hay ninguna suerte de objeto que pueda considerarse propio.

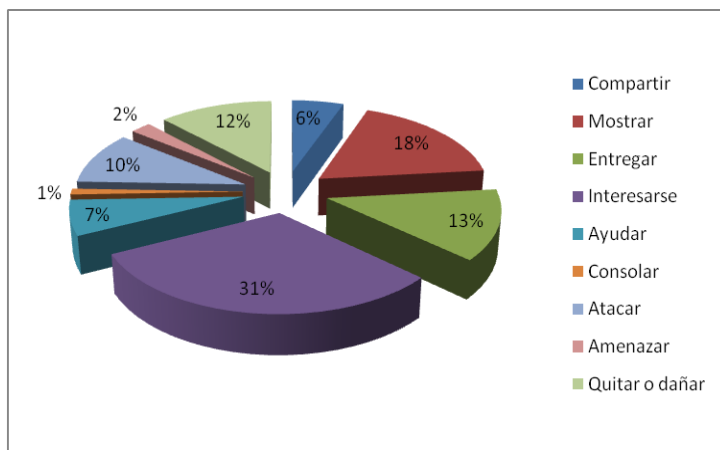


Figura 5. Conductas observadas.

Discusión

El presente trabajo ha permitido cuestionar la idoneidad de una metodología como ésta para estudiar las habilidades de reconocimiento emocional en niños y niñas entre los 2 y los 3 años.

En primera instancia se encontró que la presentación de la tarea de clasificación de emociones exige un uso muy cuidadoso del lenguaje y un conocimiento previo de la forma en la que los niños y niñas regularmente denominan o escuchan denominar los diferentes estados emocionales. Así por ejemplo, la comprensión de la tarea varió cuando se preguntó a los niños por quién tiene *miedo* o quien está *asustado*, quién está *alegre* o quién está *feliz*, quién tiene *ira* o quién está *bravo*, siendo el segundo grupo de denominaciones las más familiares para los niños.

Mayores dificultades se encontraron en la tarea de toma de perspectiva afectiva, que exigía que los niños y niñas comprendieran la situación presentada y además la dinámica de

respuesta que exige la claridad de que el títere "sin rostro" que participa de la situación puede tener "cuatro rostros distintos" y no que se trata de cinco personajes diferentes. Algunos niños y niñas comprendieron que se trataba de colocar rostros al títere y se entusiasmaron en el ejercicio, pero no lo relacionaron con la situación presentada sino con un juego en donde se trataba o bien de colocar siempre el mismo rostro o bien de colocar siempre uno diferente.

Otra notoria dificultad fue el hecho de que a la pregunta "cómo se siente Pepito o quién está triste..." los niños y niñas en ocasiones respondían, tanto a nivel de expresión corporal como de reporte verbal, dando cuenta de sus propias emociones en el desarrollo de la tarea o atribuyendo las emociones al adulto que manipula el títere y emite los sonidos y no al títere que responde a la situación particular en la que está involucrado. Esto haría pensar que los niños aún no han desarrollado la capacidad de tomar la perspectiva del otro, o bien, que la tarea tiene fallas en el diseño, el lenguaje o el tipo de material. Esta misma dificultad fue reportada por Denham (1986) en su investigación.

Otro cuestionamiento que podría hacerse a esta segunda tarea se refiere al hecho de que el diseño de las situaciones, aún si estas se han construido a partir del reporte de los cuidadores y de observaciones previas, presupone que existe una respuesta emocional para cada circunstancia y desconoce las múltiples variables que pueden modificar, desde la perspectiva del niño, la

valoración emocional que se hace de una circunstancia específica. Así por ejemplo, ante la situación de la niña que recibe un regalo, que parece comúnmente asociada a la emoción de alegría, una niña respondió señalando el rostro con la expresión de ira y añadiendo "está brava porque no le gustó el regalo". En un caso como este no podría decirse que la respuesta de la niña es incorrecta o que no está tomando la perspectiva del títere, es simplemente que la forma en la que evalúa la situación está afectada por todo el espectro de las experiencias previas de la niña. Esta es una variable a la que no es posible sobreponerse cuando no se cuenta con un reporte verbal o cuando éste no resulta concluyente.

Pese a esto, los resultados encontrados muestran que este tipo de diseños pueden contribuir a la investigación con niños y niñas mayores de tres años, lo que concuerda con la orientación de la mayoría de los estudios en desarrollo emocional y con la relación de éste con otros procesos de orden cognitivo y lingüístico que permiten a los niños la evaluación de una situación en particular (Denham y otros, 1994; Papalia y otros 2001).

Hay sin embargo diferencias individuales importantes que señalan la necesidad de hacer ajustes metodológicos para abordar el desarrollo de la empatía y el reconocimiento emocional en el transcurso de los dos años de vida, particularmente si se considera que las últimas investigaciones han mostrado que el uso de títeres y narraciones es menos adecuado para valorar la capacidad de empatía de los niños, en comparación a

alternativas como la proyección de video (López y otros, 1998).

Conforme a lo documentado en diversas investigaciones (Wiggers y Lieshout, 1985, citados en Damon, 1998), los niños en este rango de edad muestran discrepancia entre su expresión facial en respuesta a la situación, que señala la comprensión de la misma, y la emoción señalada como respuesta.

Igualmente, se observa la dificultad de los niños para discriminar las emociones negativas entre sí, conforme a los reportes de la investigación en el campo (Gross y Ballif, 1991, citados en Damon, 1998), pero no la capacidad de diferenciar emociones negativas y positivas, que se esperaría manifiesta en este rango de edad y que sólo puede insinuarse en dos de las situaciones de toma de perspectiva afectiva (perro y pesadilla).

Este ejercicio señaló además un vínculo innegable entre las habilidades de reconocimiento emocional y toma de perspectiva, y la historia afectiva de los niños y niñas, en coherencia con las investigaciones hechas al respecto. No obstante, las falencias metodológicas, los pocos datos con los que se cuenta sobre las situaciones vividas por los niños o los contextos de los que provienen y el tamaño reducido de la muestra, no nos permiten hacer afirmaciones categóricas al respecto. Se excluyeron además variables como el temperamento y el género que las investigaciones han considerado relevantes tanto en la valoración del desarrollo

emocional como en el surgimiento de conductas prosociales (Damon, 1998).

En lo referente al desarrollo de la conducta prosocial, en contra de lo expuesto por Denham (1986) y otros investigadores (López y otros, 1998), no se encontraron correlatos significativos con los desempeños en las tareas de reconocimiento y toma de perspectiva emocional y son pocas las evidencias de este tipo particular de conducta en el rango de edad observado. Sería necesario ahondar en este aspecto, utilizando otra metodología, como las situaciones estructuradas utilizadas por Denham (1986) o un tiempo de observación más prolongado, contrastando si existe algún impacto de la institucionalización en la aparición temprana de manifestaciones prosociales, como parece evidenciarse en las investigaciones al respecto (Eisenberg y Mussen, 1989) o si existen otras variables que influyan en una aparición más tardía de este conjunto de habilidades.

Referencias

Damon, W. (Ed.) (1998). Emotional development: action, communication and

understanding. En: *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley, 260-295 p.

Denham, Susanne A. (1986), Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation, *Child Development*, 57, 194-201.

Denham, Susanne A. (1994), Socialization of Preschoolers' Emotion Understanding, *Child Development*, 30, 6, 928-936.

Eisenberg, Nancy y Mussen, Paul (1989). The roots of prosocial Behavior in children, Cambridge University, 195 p.

López, Félix y otros (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 45-61.

Papalia, Diane, Wendkos, Sally y Duskin, Ruth (2001). *Desarrollo Humano*. McGraw-Hill, Bogotá, 197-220, 281-284 p.

Walden, Tedra y Field, Tiffany (1982). Discrimination of facial expressions by Preschool Children. *Child Development*, 53, 1312-1319.