



UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA
FACULTAD EN PSICOLOGÍA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

TESIS DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

“PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS
EN TÉCNICA DE RECONOCIMIENTO
EN EMOCIONES EN ESCOLARES DE
NIVEL INICIAL DE MENDOZA: UN
ESTUDIO PRELIMINAR”

DIRECTORA: Lic. Daniela Fernanda González

CO-DIRECTORA: Dra. Mirta Susana Ison

ALUMNA: Urraco Altamirano, Emilia Berenice

TELÉFONO: 2616762986

CORREO ELECTRONICO: emiurraooo@gmail.com

HOJA DE EVALUACIÓN

Tribunal:

- Presidente:

- Vocal:

- Vocal:

- Profesores

Nota:

AGRADECIMIENTOS

Dedico éste trabajo final a cada una de las personas que me sostuvo y empujo a seguir adelante.

A mi familia, por ser ejemplo de esfuerzo y perseverancia. A mi mamá, Elena, por su ternura y amor constante. A mi papá, Julio, por sostener este sueño. A mi hermano, Raúl, por ser refugio, calma en los peores momentos y fiesta en los mejores. A mi abuela, Edith Pascua, por iluminarme siempre. A mi fiel compañero gatuno Puchini, aunque hoy no estés agradezco tu compañía y cariño sincero.

A mis amigas, hermanas, por estar, acompañar, sostener y creer en mí, siempre.

A mis compañeras, amigas, futuras colegas que me regalo la facultad por cada mate compartido, cada abrazo y lágrima, este camino no hubiera sido el mismo sin ustedes.

A la pipi, mi amor, por escucharme, acompañarme y alentarme a seguir adelante siempre, por tu amor y apoyo incondicional.

Agradezco a cada docente que me transmitió el amor por esta hermosa profesión en especial a mi directora y co-directora, Daniela y Mirta, por su compromiso y predisposición.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal analizar las propiedades psicométricas de la técnica Reconocimiento de Emociones en escolares de nivel inicial de Mendoza. Para ello, se realizó un diseño instrumental, cuyo enfoque es cuantitativo con un alcance descriptivo-correlacional. La muestra fue no probabilística-intencional compuesta por 450 escolares de nivel inicial, de ambos sexos, asistentes a tres jardines de infantes de gestión estatal, en ámbito urbano y urbano-marginado. Para responder a los objetivos de la tesis se procedió a la administración de la técnica Reconocimiento de Emociones, elaborada *ad hoc* por la Dra. Mirta Susana Ison y la Lic. Daniela Fernanda González, la cual examina la capacidad de reconocer las emociones básicas: alegría, miedo, tristeza, enojo, desagrado y sorpresa). Los resultados mostraron un regular desempeño en los y las participantes, donde se observó diferencias significativas en cuanto a la edad y el ámbito educativo. Las emociones más reconocidas fueron enojo, alegría y tristeza. Asimismo se observó que dicha técnica posee adecuadas propiedades psicométricas, con buenos indicadores de validez y confiabilidad. Se considera importante seguir trabajando en la validez de la técnica y en el estímulo que representa la emoción desagrado.

Palabras claves: técnica, reconocimiento de emociones, validez, confiabilidad.

ABSTRACT

This research has as main objective to analyze the psychometric properties of the The Emotion Recognition technique in preschool of Mendoza. For this, an instrumental design was carried out, whose approach is quantitative with a descriptive-correlational scope. The sample was non-probabilistic-intentional, composed of 450 pre-schoolchildren, of both sexes, attending three state-run kindergartens, in urban and marginal areas. The Emotion Recognition technique was administered to respond to its objectives, prepared *ad doc* by Dra. Mirta Susana Ison and Lic. Daniela Fernanda González, measures the ability to recognize emotions (joy, fear, sandness, anger, displeasure, and surprise) and which ones are identified. The statistical results showed a regular performance in the participants, where significant differences were observed in terms of age and educational environment. The most recognized emotions were anger, joy and sadness. Likewise, it was observed that this technique has adequate psychometric properties, with good indicators of validity and reliability. It is considered important to continue working on the validity of the technique and on the stimulus that the displeasure emotion represents.

Keywords: technique, emotion recognition, validity, reliability.

ÍNDICE

HOJA DE EVALUACIÓN	3
AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	5
ABSTRACT	6
INTRODUCCIÓN	9
MARCO TEÓRICO	12
1. LAS EMOCIONES	13
1.1. Definición de emoción	14
1.2. Teorías sobre la emoción	15
1.3. La expresión de las emociones	20
1.4. Inteligencia Emocional	23
1.5. Reconocimiento de las emociones	25
2. DESARROLLO EN LA NIÑEZ TEMPRANA	32
Desarrollo en la niñez temprana	33
2.1. Desarrollo físico	37
2.2. Desarrollo cognitivo	38
2.3. Desarrollo psicosocial	40
3. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN	48
3.1. Instrumentos de medición para el Reconocimiento de Emociones	49
3.2. Sistema de Codificación de la Actividad Facial	50
3.3. Reconocimiento de Expresiones Faciales y Corporales	53
3.4. Cuestionario de Reconocimiento de Emociones Faciales	55
3.5. Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy-Adult Faces	57
3.6. Reading the Mind in the Eyes Test	59
MARCO METODOLÓGICO	62
1. Objetivos de investigación	63
1.1. Objetivo general	63

1.2. Objetivos específicos	63
2. Metodología	63
2.1. Enfoque	63
2.2. Tipo o alcance de la investigación	64
2.3. Diseño	64
3. Muestra	64
3.1. Participantes	64
4. Instrumento	65
5. Procedimiento	68
6. Análisis de datos	69
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	71
2.1. Primer objetivo específico	72
2.2. Segundo objetivo específico	79
2.3. Tercer objetivo específico	85
2.4. Cuarto objetivo específico	87
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	91
CONCLUSIONES	103
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
ANEXOS	120

INTRODUCCIÓN

Las emociones están presentes en las vivencias diarias, influyendo decisivamente en la conducta y en la manera en cómo se relacionan los individuos. Por ello es importante reconocerlas y saber identificarlas de la mejor manera, para poder gestionarlas de forma adecuada.

Entre las diferentes orientaciones abocadas al estudio de las emociones se destaca, por sus importantes aportes, la perspectiva evolucionista. Ésta, situó el énfasis en la capacidad de expresar y reconocer emociones en rostros y toma como base los postulados de la tesis darwiniana sobre la existencia de emociones universales. El principal exponente de esta línea teórica es Paul Ekman, quien llevó a cabo sus investigaciones transculturales a partir de la década del 60 (Jeanneret et al., 2015).

La expresión de las emociones constituye una capacidad de suma importancia para comunicar sensaciones y sentimientos como así también, para transmitir a los demás distintos indicadores del estado emocional. Dado que las expresiones faciales son manifestaciones observables del estado emocional del individuo, se tornó factible su abordaje por medio de métodos sistemáticos que permitieron realizar evaluaciones y mediciones precisas. En este sentido, la perspectiva evolucionista se destacó por desarrollar diversos sistemas de codificación (Jeanneret et al., 2015).

La capacidad para reconocer las emociones es un factor necesario para la normal adaptación del niño y la niña al medio social y educativo; además, su evaluación permite la detección de trastornos como autismo, ansiedad y depresión en etapas tempranas del desarrollo (Gordillo et al., 2015). Sin embargo, a pesar del valor que poseen estos instrumentos, son escasas las técnicas que midan, de manera sencilla, el reconocimiento de emociones en escolares del nivel inicial del medio local argentino.

La investigación planteada se considera de gran interés ya que es un tema prioritario en la salud mental, educativa y social en los niños y las niñas de nivel inicial. Pretende aportar información relevante sobre el reconocimiento de emociones en niños/as, ayudando a diversos profesionales a detectar

precozmente cualquier dificultad posterior del niño/a, lo cual se traducirá en mayores posibilidades de acción.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se considera importante destacar que el objetivo del trabajo es analizar las propiedades psicométricas de la técnica Reconocimiento de Emociones en escolares de nivel inicial de Mendoza. Además, aclarar que el presente trabajo de investigación se ha organizado en tres grandes apartados: el primero corresponde al marco teórico, el cual se encuentra dividido en tres capítulos. En el primer capítulo el tema principal son las emociones; el segundo hace referencia a la etapa de desarrollo de la niñez temprana; y el tercero se abordará las diversas técnicas de reconocimiento de emociones que se han ido desarrollando. La segunda parte corresponde al método, dividido en dos grandes capítulos, en los cuales se presenta la metodología, resultados y su discusión. Finalmente, en la tercera parte se encontrarán las referencias bibliográficas y anexos.

MARCO TEÓRICO

1. LAS EMOCIONES

1.1 Definición de emoción

El Diccionario de la Real Academia Española (2020) define a la *emoción* como una “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática” (sección búsqueda emoción). La raíz etimológica de la palabra *emoción* proviene del verbo latino *moveré*, que significa “moverse”, más el prefijo *e-*, que implica “movimiento hacia” (Goleman, 2008). Esto sugiere que en toda emoción hay, implícita, una tendencia a actuar, movida por una alteración interna que se experimenta tanto a nivel psíquico como somático.

De acuerdo con Ekman (2017), las emociones determinan la calidad de vida de las personas. Constituyen impulsos para la acción, planes instantáneos para enfrentar las circunstancias del ambiente. Estos planes no son arbitrarios, sino que son resultado de la adaptación y la selección natural, dada a lo largo de miles de generaciones de humanos. En este sentido, las emociones preparan al organismo para una clase específica de respuesta de acuerdo con las circunstancias.

Desde la infancia las emociones cumplen un rol fundamental para la experiencia, supervivencia y desarrollo humano. A través de ellas se va configurando la personalidad y la manera de percibir el mundo (Cereceda Danús et al., 2010).

Además, permiten la interacción entre las personas, reconociendo las emociones en los otros y comportándose acorde a ellas. El cuerpo evidencia permanentemente las emociones, por lo que estas reacciones fisiológicas pueden influir en el estado psicológico de las personas, desde un estado de estabilidad a un estado menos ajustado. Esto último se puede observar cuando surgen enfermedades que imposibilitan reconocer los estados emocionales de otros (Cereceda Danús et al., 2010). Esto es propio de algunas enfermedades como la Esquizofrenia, la Alexitimia o el Síndrome de Asperger.

El término “emoción” se ha considerado como un proceso que involucra una reacción fisiológica, un comportamiento y un vivenciar subjetivo (Schmidt-Atzert, 1985 citado en Cereceda Danús et al., 2010).

De acuerdo con lo mencionado, tres son los componentes en una emoción: neurofisiológico, conductual y cognitivo. El primero se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración e hipertensión entre otras, son involuntarias, es decir, el sujeto no puede controlarlas. En cuanto al componente conductual, permite inferir qué tipo de emociones está experimentando el individuo. Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, entre otras, aportan señales de precisión sobre el estado emocional. Por último, el componente cognitivo o vivencia subjetiva es lo que se denomina sentimiento (Bisquerra Alzina, 2003).

1.2. Teorías sobre la emoción

La variedad de modelos teóricos acerca de la emoción se debe al hecho de que cada orientación incide sobre alguna de las variables que la componen, sobre las cuales se establecen los diversos desarrollos conceptuales (Chóliz Montañés, 2005).

Como señala Mauricio González Arias (2006), las diferentes líneas de estudio sobre las emociones pueden organizarse en lo que Schmidt-Atzer ha llamado la “tríada reactiva”, es decir, estudian las emociones poniendo énfasis en las vivencias subjetivas, el registro fisiológico objetivo de estas y el estudio del comportamiento expresivo.

Perspectiva evolucionista

Desde una mirada filogenética, la estabilidad de una especie estaría determinada a modo muy general por su éxito reproductivo y su capacidad de supervivencia, por lo que es necesario contar con una serie de señales claras que permitan comunicar información relevante al resto. Parte de estas señales son las expresiones emocionales, las que tienen un alto valor adaptativo (Fernández et al., 2007).

Darwin (1873, citado en Cereceda Danús et al., 2010, p. 34) propone que “las emociones tienen una historia evolutiva, y todas ellas se podrían identificar dentro de diferentes niveles fisiológicos. Todas las especies de una u otra forma se expresan y comunican con fines adaptativos”. En el caso de las personas, las emociones y su reconocimiento facial sería una función básica para establecer y posteriormente mantener relaciones sociales.

Uno de los postulados principales de esta orientación es la existencia de emociones básicas. Además, en lo que refiere a la expresión emocional el objeto de estudio de mayor interés ha sido la expresión facial de las emociones (Chóliz Montañés, 2005).

El legado de Darwin es palpable, ya que las teorías evolucionistas asumen sus principios: que las emociones cumplen un papel fundamental en la evolución, que existe una serie de emociones básicas de las cuales derivan el resto de las emociones secundarias y que dichas emociones aparecen en todos los seres humanos y tanto la expresión como el reconocimiento de las mismas es universal (Chóliz Montañés, 2005).

El carácter universal de la expresión facial de emociones se puso de manifiesto en los estudios transculturales, así como también con ciegos congénitos (Loeches Alonso et al., 2004). Los estudios transculturales muestran cómo los sujetos de diferentes culturas con escaso contacto entre sí manifiestan las mismas expresiones faciales para el conjunto de emociones básicas (Frindlund, 1994 citado en Loeches Alonso et al., 2004). Por su parte, los estudios con ciegos congénitos también demuestran que la ausencia de contacto visual no impide la manifestación de estas mismas emociones (Ortega et al., 1983)

Paul Ekman, retomando los postulados de Darwin acerca de la naturaleza universal de las expresiones faciales, de las emociones y de su función comunicativa, construyó su propia teoría (Cereceda Danús et al., 2010). Se lo considera uno de los exponentes actuales del modelo evolucionista, quien ha

investigado el reconocimiento de emociones faciales desde los años 60 (Jeanneret et al., 2015).

Considera que la cara constituye el lugar principal donde se asientan las emociones y defiende que el valor adaptativo de las expresiones faciales radica en que transmiten fiablemente el estado emocional de su emisor, interviniendo directamente en el establecimiento y regulación de los contactos sociales (Narambuena et al., 2016).

Asumiendo la importancia de las expresiones faciales de las emociones, Ekman enfatiza en el reconocimiento de estas, elaborando técnicas objetivas de codificación de acciones faciales, teniendo en cuenta la anatomía funcional de la cara (Narambuena et al., 2016). En 1978, junto a Wally Friesen hacen público su instrumento para la medición del rostro, el *Sistema de Codificación de la Actividad Facial* (FACS) diseñado para la detección de cambios en las expresiones faciales, ya sean notorias o microexpresiones (Ekman y Friesen, 1978). Luego desarrollaron el POFA (*Pictures of Facial Affect*) constituido por 110 fotografías de sujetos expresando algunas de las emociones básicas más la categoría neutral (Ekman, 2017).

Sin embargo, no todos están de acuerdo con el estudio de las emociones y su reconocimiento a través de fotografías (Cereceda Danús et al., 2010). Rusell et al. (2003) aducen a la escasa validez metodológica de los estudios de Ekman y colaboradores, por el uso de fotografías descontextualizadas.

A raíz de lo planteado por Darwin y Ekman, entre otros, sobre la universalidad de la expresión facial de emociones, se ha estudiado las capacidades de reconocerlas, tanto en personas sanas, como con ciertas patologías (Cereceda Danús et al., 2010). Cabe señalar que las alteraciones en las capacidades de expresión y reconocimiento emocional constituyen en muchas ocasiones características de cuadros psicopatológicos y son un componente importante de trastornos tales como epilepsia, demencia y trastornos del neurodesarrollo (Loeches Alonso et al., 2004).

Es así como la capacidad para reconocer las emociones es un factor necesario para la normal adaptación del niño y la niña al medio social y educativo; además, su estudio permite la detección de trastornos como autismo, ansiedad y depresión en etapas tempranas del desarrollo (Gordillo et al., 2015).

Variables psicofisiológicas

La importancia de las variables psicofisiológicas inicia con la concepción de James, quién describió las emociones como consecuencia de la percepción de los cambios fisiológicos producidos por determinado evento (Chóliz Montañés, 2005).

En efecto, los eventos ambientales gatillan patrones específicos de cambios viscerales, motores y vasculares primariamente, los cuales al ser posteriormente percibidos por el sujeto, dan lugar al surgimiento de una determinada experiencia emocional (Fernández et al., 2007).

Este modelo lineal de respuesta fisiológica y posterior emoción difiere del modelo tradicional de la época, que entendía a la emoción primero y la respuesta fisiológica después, diferencia que les trajo varias críticas, principalmente de parte de Cannon (Cereceda Danús et al., 2010).

Cannon y Bard plantearon, un curso contrario, que es el procesamiento de información emocionalmente relevante (componente cognitivo), lo que originaría los cambios fisiológicos asociados al emocional (Fernández et al., 2007). Este debate en la actualidad ha quedado resuelto, el modelo de emociones propone una relación causal circular entre la percepción, la reacción fisiológica y la sensación (Cereceda Danús et al., 2010).

Estos postulados permitieron sumar a la evidencia previa en el estudio del reconocimiento de emociones: la implementación del registro electrofisiológico para evidenciar la concordancia entre aspectos conductuales y emocionales, que incluyen la evaluación de la actividad del sistema nervioso periférico, ya sea autónomo y/o somático frente a estímulos emocionales; y la apertura a

diferentes metodologías experimentales en el estudio de la emoción (Christie & Friedman, 2004).

Un vasto cuerpo de investigaciones se avocaron al estudio de diferentes parámetros periféricos ante la activación emocional, tales como la actividad muscular facial, la frecuencia cardíaca y respiratoria, entre otras (Hagemann et al., 2003).

En el estudio de patrones de activación generales de emociones básicas, se ha buscado caracterizar la respuesta fisiológica y el autorreporte frente a la presentación de estímulos emocionales visuales con formato de films estandarizados (Fernández et al., 2007). Los resultados de estos trabajos muestran que existe un patrón de activación del sistema nervioso autónomo, que es característico de cada una de las emociones básicas, encontrándose consistencia en la discriminación de emociones que se obtiene, a través de medidas fisiológicas autonómicas como presión sanguínea y conductancia de la piel (Christie & Friedman, 2004).

En lo que refiere a la frecuencia cardíaca, Rainville et al. (2006) han caracterizado la actividad cardiorrespiratoria que distingue la experiencia de las emociones básicas. De acuerdo a su modelo, cuatro de las emociones básicas (rabia, tristeza, alegría y miedo), se pueden identificar mediante la tipificación de los tipos de frecuencia cardíaca y el cambio en los patrones respiratorios.

Por último, una perspectiva diferente en el estudio psicofisiológico de la experiencia emocional ha abordado al sistema nervioso periférico y su correlación con diversos parámetros psicológicos en diferentes poblaciones normales y con trastornos emocionales y/o desadaptativos de bebés, niños, jóvenes y adultos. Buscaron caracterizar las diferencias individuales que existen en la población en el desarrollo de la regulación y expresión de la respuesta afectiva (Fernández et al., 2007).

Variables cognitivas

En las aproximaciones cognitivas consideraban que la emoción surgiría como consecuencia de dos factores: activación e interpretación cognitiva. La magnitud de la reacción fisiológica determinaría la intensidad de la reacción emocional, mientras que los procesos cognitivos darían razón de la cualidad de la misma (Chóliz Montañés, 2005).

Los autores que defienden posiciones cognitivas han ido otorgando progresivamente un papel de mayor relevancia a los procesos cognitivos e incluso han destacado que lo verdaderamente necesario para que se produzca una emoción son los procesos cognoscitivos implicados (Chóliz Montañés, 2005).

De entre todos los procesos cognitivos más destacados se encuentran los procesos de valoración cognitiva. Lazarus (1993, citado en Chóliz Montañés, 2005) es quien desarrolla su modelo teórico de las emociones, basándose en la teoría cognitiva del estrés. Postula que hay una valoración primaria sobre la relevancia del evento (positivo o negativo) y una valoración secundaria en donde se consideran los recursos personales para poder afrontarlo (Bisquerra Alzina, 2003).

De acuerdo con este modelo, el estrés y las emociones guardan una estrecha relación, ya que no puede existir estrés sin emoción y viceversa (Vega Valero et al., 2012). Para los autores, no es adecuado plantear si la emoción precede a la cognición o si es consecuencia de la misma. La relación es bidireccional y están intrínsecamente unidas, ya que la cognición es una parte fundamental de la emoción, que le proporciona la evaluación del significado (Chóliz Montañés, 2005).

1.3. La expresión de las emociones

La capacidad del ser humano para comunicar información de manera eficaz es un factor fundamental para su adaptación al medio ambiente (Gordillo et al., 2015).

Las emociones de los individuos rara vez se expresan en palabras, con mayor frecuencia se manifiestan a través de la comunicación analógica (Goleman, 2008). Cada emoción posee señales únicas, las más identificables se dan en la cara y en la voz (Ekman, 2017).

Las expresiones faciales emocionales facilitan la coordinación conductual para la transmisión de información de manera rápida y precisa. Además parecieran ser el aspecto fundamental de las interacciones sociales que caracterizan a todos los grupos humanos, quizás como un fenotipo conductual que identifica a nuestra especie (Fernández et al., 2007).

La capacidad de identificar las emociones en cuanto empiezan a percibirse, posiciona a los individuos en mejores condiciones para relacionarse con los demás en situaciones distintas y para manejar sus respuestas emocionales a sus sentimientos (Ekman, 2017).

La socialización tendría un efecto en la expresión de emociones y los sentimientos que éstas desencadenan, e iniciarían a partir de la primera infancia, entre los 4 y 6 meses de vida (Fernández et al., 2007).

Una de las cuestiones teóricas más relevantes y controvertida en el estudio de la emoción es la existencia, o no, de emociones básicas, universales, de las que se derivarían el resto de reacciones afectivas. La asunción de la existencia de tales emociones básicas deriva directamente de los planteamientos de Darwin (Chóliz Montañés, 2005).

Desde la perspectiva evolucionista, las emociones primarias serían una forma adaptativa de lidiar con escenarios contextuales diversos, pero cuyo contenido ha sido recurrente a través de la historia de la humanidad (Fernández et al., 2007). Esta categorización de emociones surgió a partir de las investigaciones de Paul Ekman (1975, citado en Cereceda Danús et al., 2010, p. 30), quien sostiene que “las expresiones faciales para el temor, la ira, la tristeza, el asco y el placer son reconocidas universalmente por personas de diferentes culturas”.

En general, quienes defienden la existencia de emociones básicas asumen que se trata de procesos directamente relacionados con la adaptación y la evolución, que tienen un sustrato neural innato, universal y un estado afectivo asociado único (Chóliz Montañés, 2005).

Paul Ekman y Friesen (1978), demostraron la existencia de seis expresiones universales de emoción:

- *Enojo*: sentimiento de enfado, irritabilidad o indignación cuando se es agraviado u ofendido.
- *Asco*: condena o intenso desagrado hacia algo repulsivo o repugnante.
- *Miedo*: aprehensión provocada generalmente por sensación de amenaza, peligro o dolor.
- *Alegría*: sensación agradable de satisfacción y bienestar.
- *Sorpresa*: malestar o asombro ante algo inesperado.
- *Tristeza*: sensación de desdicha o infelicidad.

Existen en estas emociones ciertos patrones de reacción afectiva distintivos, generalizados y que suelen mostrar una serie de características comunes en todos los seres humanos (Chóliz Montañés, 2005).

Las emociones también han sido clasificadas en positivas o negativas, agradables o desagradables, excitantes o relajantes; sean unas u otras, comparten características como la duración, la intensidad y la función que cumplen (Vega Valero et al., 2012). Todas las emociones, incluso las más desagradables, tienen alguna función que les confiere utilidad y permite que la persona ejecute con eficacia las reacciones conductuales apropiadas, la adaptación social y el ajuste personal (Chóliz Montañés, 2005).

Chóliz Montañés (2005) describe alguna de las funciones más relevantes de las emociones para la vida de las personas:

- *Función adaptativa:* es una de las más importantes ya que prepara al organismo para que ejecute eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, dirigiendo así la conducta hacia un objetivo determinado.
- *Función social:* la expresión de las emociones permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas, esta función facilita la interacción social y la promoción de conductas prosociales.
- *Función motivacional:* la relación entre emoción y motivación es íntima, la emoción energiza la conducta motivada. Dicha relación no se limita al hecho de que en toda conducta motivada se producen reacciones emocionales, sino que una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada, dirigirla hacia determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, cabe mencionar un constructo teórico más amplio, que fue desarrollado dentro del campo de las emociones que los investigadores han denominado “inteligencia emocional” (Goleman, 2008).

1. 4. Inteligencia Emocional

La Inteligencia Emocional pone de manifiesto la existencia de un grupo de habilidades entre las que se destacan las sociales y emocionales, que podrían explicar por qué no siempre el éxito que un individuo puede alcanzar, se corresponde con un coeficiente intelectual elevado (Bermúdez et al., 2003).

Los primeros investigadores en mencionarla y trabajarla desde un marco científico fueron Mayer y Salovey en 1990 (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005). Según su modelo, la inteligencia emocional abarcaría los siguientes ámbitos: evaluación y expresión de emociones, regulación de emociones y utilización de la información de carga emocional en el pensamiento y la actuación (Bermúdez et al., 2003).

Daniel Goleman (2008) fue quien popularizó la temática y considera que la Inteligencia Emocional permite a las personas tomar conciencia de emociones, comprender sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones, así como también acentuar la capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social.

Salovey y Mayer (1990, citado en Bisquerra Alzina, 2003) propusieron un modelo de inteligencia emocional que resalta cinco dominios de aptitudes relacionadas:

1. *Conocimiento de las propias emociones*: la conciencia de uno mismo, o la capacidad de reconocer una emoción mientras ocurre. Esta habilidad constituye la piedra angular de la inteligencia emocional, ya que sobre ella se desarrollaran todas las siguientes.
2. *Manejo de las emociones*: tiene que ver con la capacidad de serenarse, de controlar la irritabilidad, la ansiedad y la tristeza, así como también de sosegar sensaciones de triunfo, placer o alegría de acuerdo con las circunstancias. Su finalidad es poder expresar de manera apropiada las emociones.
3. *Motivación*: implica la capacidad para ordenar las emociones al servicio de un objetivo. Esto incluye el autodomínio emocional, es decir, el poder postergar la gratificación y contener la impulsividad para alcanzar una meta; y la capacidad de internarse en un estado de “fluidez” para sostener una conducta en el tiempo.
4. *Empatía*: es la habilidad para reconocer y sentir las emociones de los demás. Está conformada por un componente emocional (que surge en reacción a las emociones del otro), y uno cognitivo (que tiene que ver con una toma de perspectiva respecto a lo que el otro está sintiendo).

5. *Habilidades sociales*: el manejo de las relaciones es también la capacidad para manejar las emociones de los demás. Las habilidades que se incluyen en esta esfera son aquellas que rodean el liderazgo, la popularidad y la eficacia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

En síntesis, el conocimiento de las propias emociones y la apertura hacia sí mismo resulta fundamental para interpretar las emociones de los demás. En la infancia, entre los 3 y los 5 años, los niños y las niñas ya han aprendido a identificar estados emocionales propios y en los demás. A medida que crecen, aumentará la precisión y extensión en la identificación (Mayer y Salovey, 1997 citado en Castillo y Greco, 2014).

Goleman (2008, p.53) sostiene que “el conocimiento de las propias emociones. El conocimiento a uno mismo, es decir, la capacidad de reconocer una emoción en el mismo momento que aparece, constituye la piedra angular de la inteligencia emocional”.

Por lo tanto, enriquecer la evidencia científica respecto a la importancia de las emociones y su reconocimiento en la infancia se erige como un elemento de promoción del bienestar individual y social.

1. 5. Reconocimiento de las emociones

El reconocimiento de las emociones en uno mismo y en otra persona a través de su expresión facial es una destreza indispensable para la correcta comunicación interpersonal (Molinero et al., 2015), constituyendo una suerte de “pegamento social” que une entre sí a los seres humanos: mucha información pasa de persona a persona únicamente a través de los matices de la expresión facial (Kolb y Whishaw, 2017).

Numerosos estudios han encontrado relación entre la capacidad de reconocer emociones y la capacidad de expresarlas, manejarlas y controlarlas resolviendo con éxito las distintas interacciones sociales (Chen, 2014; Matsumoto et al., 2000, citados en Molinero et. al., 2015).

Sin embargo, a pesar de ser una habilidad ampliamente estudiada en las últimas décadas (Matsumoto et al., 2013), reconociendo su importancia y su utilidad como recurso para desarrollar una vida social adaptativa y saludable (Fernández et al., 2007), son escasas las investigaciones que ofrecen una definición de la misma.

Para Álvarez de Arcaya Ajuria (2003), la expresión y el reconocimiento de emociones básicas sería un aspecto más de la comunicación no verbal que caracteriza a los seres humanos. Del mismo modo, Leiva (2017) sostiene que es la capacidad de las personas para identificar y diferenciar emociones en otros individuos, a partir de estímulos no-verbales como gestos faciales, movimientos del cuerpo y el tono de voz.

Según Riquelme et al. (2013) el reconocimiento facial de emociones se refiere a la habilidad universal que tienen los seres humanos de reconocer la emoción en los otros a través de las señales del rostro.

Carolyn Saarni (1999, citado en Riquelme et. al., 2013, p. 106) en su modelo del desarrollo de competencias emocionales define al reconocimiento de emociones como “la habilidad para discernir y entender las emociones de los otros, usando claves situacionales y expresivas que tienen algún grado de consenso social, así como de significado emocional”.

La investigación sobre las diferencias interculturales en el reconocimiento de emociones ha detallado la universalidad de las expresiones de estados emocionales espontáneos e intencionales, cuya caracterización se somete a reglas de despliegue (*display rules*), que permitirían entender quién, cómo y cuándo se manifiestan las emociones (Ekman, 1993; Tooby y Cosmides, 1992, citados en Fernández et al., 2007). En base a estos hallazgos, se estima que existe un alto acuerdo en la interpretación de las emociones básicas (miedo, rabia, alegría, tristeza, sorpresa y disgusto), cuyo reconocimiento alcanza un 70% en diversas culturas (Ekman, 1993, citado en Fernández et. al., 2007). También se han realizado meta-análisis acerca de la especificidad cultural en el reconocimiento de emociones, concluyendo que existe una concordancia en un

58% en la capacidad de un grupo para reconocer las emociones generadas en otro grupo cultural, la cual aumenta a un 67% cuando se considera el reconocimiento de las expresiones emocionales que manifiestan miembros de un mismo grupo étnico o cultural (Elfenbe, y Ambady, 2002, citado en Fernández et. al., 2007).

Esta capacidad comienza su desarrollo en las relaciones diádicas tempranas, donde median patrones afectivos que se hacen regulares y facilitan la identificación de algunas emociones en detrimento de otras (Riquelme et al., 2003). Incluso continua ampliándose en los periodos siguientes y en distintos contextos sociales (Von Salisch, 2001), siendo el ámbito educativo uno de los contextos de interacción social fundamentales para ello (Riquelme et. al., 2013).

En este contexto, los niños y las niñas pueden inferir emociones básicas desde la expresión facial y entender las consecuencias de esa emoción (Riquelme et. al., 2013). Al respecto, Denham (2007) señala que los escolares de nivel inicial tienden a reconocer mejor la alegría en comparación con situaciones y expresiones de emociones como la tristeza o el enojo. Al parecer es una habilidad que se va perfeccionando en el tiempo. Con 5 años, se espera que los niños y las niñas sean capaces de nombrar e identificar, en mayor o menor grado, todas las emociones básicas (Felleman et al., 1983, citado en Gordillo et al., 2015) aunque el reconocimiento de emociones negativas mantiene una evolución más lenta que el de las positivas, continuando su desarrollo hasta los 10 años de edad y siguiendo hasta la adolescencia (Gao & Maurer, 2010).

En un estudio realizado en México (Gordillo et al., 2015), se evaluaron 47 niños y niñas de entre 6 y 11 años de edad en su habilidad para identificar emociones mediante expresiones faciales y corporales. Los resultados mostraron diferencias significativas en el reconocimiento de la ira y el miedo entre el grupo de 6-7 años y el de 8-11, a favor de éste último; pero no encontraron diferencias de la alegría y tristeza. Esto podría indicar que existe una progresión más lenta en la capacidad de reconocer las emociones de ira y

miedo, en tanto que la alegría y la tristeza alcanzan altos grados de desarrollo a edades más tempranas.

En otro estudio se compararon grupos de niños y niñas de 5, 7 y 10 años con un grupo de adultos en reconocimiento de las expresiones faciales de alegría, sorpresa, miedo, tristeza, enojo y disgusto. Los niños y las niñas de 5 años demostraron el mismo nivel de sensibilidad a la alegría que el grupo de adultos, mientras que para las otras emociones se observó un aumento del desempeño con la edad (Gao & Maurer, 2010).

En cuanto a las diferencias de sexo en el reconocimiento de emociones a través de expresiones faciales, las investigaciones no coinciden en los resultados. Oyuela-Vargas y Pardo-Vélez (2003) indagaron acerca de este tema en el reconocimiento de la ira, tristeza y alegría en estudiantes de entre 18 y 25 años. Los resultados que obtuvieron demostraron que no existen diferencias significativas en el tiempo de reacción a los estímulos ni en el número de aciertos, aunque se observó una tendencia no significativa de las mujeres para un mejor desempeño en el reconocimiento de la alegría, en tanto los hombres tendían a reconocer mejor la ira.

Otra investigación evaluó la capacidad de reconocer emociones a través de expresiones faciales con participantes hombres y mujeres de entre 11 y 18 años de edad. Los resultados señalan diferencias significativas entre hombres y mujeres, siendo las mujeres las que obtuvieron mejores puntuaciones totales y en cada emoción por separado, sobre todo para el caso de la emoción “miedo” que es significativamente mejor identificada por dicho grupo (Molinero et al., 2015).

A diferencia de los resultados obtenidos por López Morales et al. (2017), quienes administraron una adaptación digital del *Test Pictures of Facial Affects* a 147 participantes de ambos sexos, entre 9 y 18 años. Los resultados señalaron que las mujeres presentaron mejor desempeño en el reconocimiento de expresiones de asco y sorpresa, y menores tiempos de reacción en el

conjunto de emociones básicas, mientras que los varones se desempeñaron mejor en el reconocimiento del miedo.

En una serie de revisiones sobre el tema (Hall et al., 2000, citado en Hoffman et al., 2010) se encontró que el 80% de los estudios sobre reconocimiento de emociones muestra un mayor rendimiento por parte de las mujeres.

Finalmente, resulta de interés un estudio realizado en Londres (Lawrence et al., 2015) donde se investigó el desarrollo del reconocimiento de emociones a lo largo de la infancia y la adolescencia, postulando la hipótesis de que esta habilidad es modulada por la edad cronológica, la pubertad y el sexo. Se evaluaron a 478 niños, niñas y adolescentes de entre 6 y 16 años en reconocimiento de emociones a través del *Ekman-Friesen Pictures of Facial Affect Test* (Ekman & Friesen, 1978 citado en Lawrence et al., 2015). El desarrollo del reconocimiento de emociones fue modulada además con la Escala Abreviada de Inteligencia de Weschler (Weschler, 1999 citado en Lawrence et al., 2015) y la Escala de Desarrollo Pubertal (Petersen et al., 1988 citado en Lawrence et al., 2015). Los datos obtenidos permitieron a los investigadores generar una cronología del desarrollo del reconocimiento de cada una de las 6 emociones básicas, en relación al desarrollo cognitivo y psicosexual de los participantes.

Se observó que la edad constituye un factor significativo para la mayoría en el desempeño del reconocimiento de la alegría, sorpresa, miedo y disgusto, en tanto que el reconocimiento del enojo se ve más afectado por el sexo, teniendo las niñas ventaja sobre los varones. Se pudo ver también un mejor desempeño de las niñas en el reconocimiento de la alegría, la sorpresa y el disgusto en todas las edades, pero no en el del miedo, que resultó igual en ambos sexos. Es llamativo el caso del reconocimiento de la tristeza, que no se vio afectado por ninguna de estas variables. Estos hallazgos muestran que la edad y el sexo son factores importantes en la maduración del reconocimiento de emociones (Lawrence et al., 2015).

Por otro lado, cabe señalar que la integridad de dicha habilidad es esencial para que las personas puedan realizar interpretaciones adecuadas de las interacciones sociales y ajustar la conducta a las mismas (Leiva, 2017).

La identificación temprana de una dificultad en el reconocimiento de emociones permitiría la detección de trastornos, como autismo, ansiedad y depresión, en etapas tempranas del desarrollo (Gordillo et al., 2015). Así, las emociones son centrales en la comprensión de dificultades en el comportamiento social y es a partir de su estudio que se pueden desarrollar formas específicas de intervención para mejorar las relaciones interpersonales (Leiva, 2017).

De ello se desprende que gran parte de la importancia que poseen las pruebas de reconocimiento de expresiones faciales de emociones radica en que permiten evaluar a sujetos con diferentes patologías para determinar su grado de habilidad en el reconocimiento de emociones (Bediou et al., 2012 citado en Jeanneret et al., 2015). De este modo, existen estudios que tratan de determinar el grado de deterioro que pueden causar la enfermedad en el reconocimiento de expresiones faciales emocionales (Jeanneret et al., 2015), por ejemplo en personas con autismo (Villamizar y Lorente, 1998; Corbett et al., 2009), esquizofrenia (Cavieres y Valdebenito, 2007) y fundamentalmente depresión en niños/as (López-Duran et al., 2012).

Asimismo, el valor del estudio de la capacidad para discriminar las emociones en niños y niñas, deriva de su implicancia en la regulación emocional (Gordillo et al., 2015). Este proceso se construye a partir de un control cognitivo básico y requiere de una adecuada capacidad para discriminar emociones (Tottenham et al., 2011). Es decir, niños y niñas deben discriminar adecuadamente las emociones antes de poder regularlas. Las emociones participan en el proceso de aprendizaje, que influye en el rendimiento académico (Shunk et al., 2008 citado en Gordillo et al., 2015), siendo la regulación de los procesos emocionales en niños y niñas habilidades necesarias para un desempeño escolar satisfactorio (Gordillo et al., 2015).

Para finalizar, Gordillo et al. (2015) sostienen que un tema prioritario en la salud mental, educativa y social debería ser el desarrollo de las emociones en niños y niñas, lo cual facilitaría una adecuada integración personal y social en la adultez.

2.DESARROLLO EN LA NIÑEZ TEMPRANA

Desarrollo en la niñez temprana

El desarrollo de la persona a lo largo de su vida, particularmente desde la infancia, implica un proceso de organización progresiva y de complejización creciente de las funciones biológicas y psicosociales. Constituye el camino que parte de una sensorialidad, una sensibilidad y una motricidad predominantemente dispersas, fragmentadas en su inicio, a la construcción del sentimiento de unidad, de continuidad y de cohesión de sí mismo, es decir, la constitución del Yo y las raíces de la identidad (Chokler, 2006).

Por lo tanto, se sostiene que el periodo de la niñez temprana es una de las etapas más relevantes del ciclo vital en la medida en que comprende un periodo de amplio desarrollo, crecimiento y evolución, además de ser justamente cuando se da inicio a la edad escolar (Mesa, 2000 citado en Campo Terner, 2009).

Myrtha Chokler (2006) sostiene que el infante es un ser que se desarrolla como sujeto a partir de otros, con otros y en oposición a otros, mientras va otorgando sentido y significación a su entorno con el que establece intercambios recíprocos. Dicha interacción con el medio, inevitablemente lo anida. Los sistemas de interacción social facilitan u obstaculizan, modelan las “matrices de aprendizaje” para que produzca en sí mismo la serie transformaciones sucesivas que constituyen su proceso singular, original, de crecimiento y desarrollo en tanto individuo, socio-histórico-cultural.

Este complejo proceso se produce por la interacción dialéctica de factores estructurales que, operando como Organizadores del Desarrollo (Chokler, 1988 citado en Chokler, 2006) facilitan, ordenan u obstaculizan las interacciones del sujeto con su medio. De la calidad con la que se imbriquen y operen estos factores organizadores, a partir de la estructuración biológica originaria, depende el curso del desarrollo (Chokler, 2006).

La autora destaca los siguientes Organizadores del Desarrollo:

- Primer organizador: Vínculo de apego

Desde el nacimiento, niños y niñas son competentes para establecer relaciones afectivas con el entorno. Los lazos primordiales con los adultos que los/as cuidan constituyen el vínculo de apego (Bowlby, 1976 citado en Chokler, 2006). Su función es proteger, sostener y tranquilizar al infante en su contacto con el mundo, que por ser nuevo y renovado permanentemente, le despierta curiosidad y también ansiedad. La constitución de dicho vínculo se realiza cuerpo a cuerpo desde las primeras impresiones a través del olfato, tacto, movimientos, mirada, sonrisa y voz, que quedan ligadas al placer por la satisfacción de las necesidades biológicas y afectivas.

La interacción que se establezca con las personas significativas, determina la calidad predominante de gratificación o de frustración que le aporte al infante. La falta de sostén físico y emocional ataca su frágil estado de integración provocando sensaciones caóticas de desborde y de disgregación de sí con una activación excesiva de ansiedades. Por lo tanto, al principio de la vida el infante necesita mucha proximidad con los adultos significativos, calma y comprensión. A partir de la sensación de contención y confianza que ellos le proveen va a poder abrirse y volcarse hacia el mundo circundante o encerrarse intentando defenderse de él.

- Segundo organizador: Comunicación

La comunicación con los demás se inicia con el contacto y conexión que promueven un “diálogo tónico-corporal” de miradas, gestos, voces, distancias, con las figuras primordiales vivenciados con placer o displacer. Las percepciones integradas son significadas: se convierten en señales y signos de bienestar o de malestar por las impresiones tónico-emocionales que producen. Asimismo los actos y reacciones tónico-emocionales, al ser captadas por el entorno atento, se transforman en expresiones emocionales. Dan origen a un intercambio de señales que va construyendo códigos afectivos de comunicación no

verbal. Éstos constituyen las raíces del desarrollo del pensamiento simbólico y del lenguaje verbal.

- Tercer organizador: Exploración

Los niños y las niñas utilizan su motricidad no sólo para moverse o tomar objetos, sino fundamentalmente para “ser” y para “aprender a pensar”. El contacto, la exploración y la experimentación del entorno y de los objetos, le permite a cada momento, a su nivel, vivenciar y apropiarse progresivamente del medio, construyendo simultáneamente sus matrices de aprendizaje, su lugar en el proceso de conocer, a partir del despliegue de actitudes, aptitudes y competencias cognitivas.

El origen de este proceso está en la necesidad de adaptación activa al medio, inherente a todo ser vivo y su fuerza es el impulso cognoscente, pulsión epistémica que lo lleva al descubrimiento.

- Cuarto organizador: Seguridad postural

La sensación de equilibrio, de desequilibrio o de equilibrio precario es absolutamente íntima y fuertemente ligada a las emociones, a la seguridad de sí mismo y a la continuidad del yo. Su base está en el tono muscular y su funcionamiento influye en la estructuración del psiquismo.

La autoconstrucción de las funciones de equilibrio, de las posturas y de los desplazamientos, el dominio progresivo del propio cuerpo, permite que el niño y la niña, en cada momento de la vida, a su nivel, pueda organizar sus movimientos manteniendo el íntimo sentimiento de seguridad postural. Sentimiento esencial para la armonía del gesto y la eficacia de las acciones, aporta sustancia básica a la constitución de la imagen del cuerpo, integrando organización y representación del espacio. En efecto, se sostiene que tiene repercusiones importantes en la personalidad en su conjunto.

- Quinto organizador: Orden simbólico

En relación a las formas de crianza y educación infantil, existen múltiples opiniones, mitos, conocimientos y valores que forman parte de cada cultura, grupo y clase social. De estos orígenes habitualmente no se tiene conciencia, se consideran “naturales” y no construcciones histórico-sociales. Sin embargo, han sido parte de la propia crianza de cada individuo y están implícitos en las instituciones culturales y sociales.

El mundo que le llega al infante es eminentemente social, está socializado y es, por lo tanto socializante. Por ello, valores, creencias, saberes sociales y culturales del entorno, se expresan y operan desde representaciones mentales de un orden simbólico que incluye a cada individuo en la familia y en la sociedad. Las estructuras de filiación, de pertenencia, los relatos que hacen a la historia familiar y comunitaria, la norma, los mandatos explícitos e implícitos, forman parte de esas representaciones sociales que se interiorizan desde el inicio con una fuerte carga en la subjetividad.

Las diferencias individuales del desarrollo de los niños y las niñas están sin duda ligadas a las condiciones propias del sujeto y fundamentalmente a su interacción dialéctica entre todos estos Organizadores. En una mutua determinación entre los factores, biológicos, psicológicos, sociales, con el ritmo madurativo de cada sujeto, con el tiempo que cada uno se tome para el descubrimiento, ejercitación y utilización de múltiples aprendizajes, de esta manera se teje la trama de la personalidad.

Por otro lado, cabe mencionar tres ámbitos principales del desarrollo: el físico, el cognoscitivo y el psicosocial. El físico está comprendido por el crecimiento del cuerpo, las capacidades sensoriales y las habilidades motoras. El aprendizaje, la atención, la memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento y creatividad son parte del desarrollo cognoscitivo. Por último, el psicosocial está compuesto por la personalidad, las emociones y las relaciones sociales (Papalia et al., 2012).

2.1. Desarrollo físico

En lo que concierne al desarrollo físico durante esta etapa, el ritmo de crecimiento, tanto en estatura como en peso, es acelerado aunque menos que antes. Alrededor de los 3 años, empiezan a adquirir la apariencia delgada y atlética de la niñez. Se desarrollan los músculos abdominales, el tronco, los brazos y las piernas se alargan (Papalia et al., 2012).

El crecimiento muscular y esquelético avanza y hace a los niños y las niñas más fuertes. Los huesos se endurecen, lo que les da una forma más firme. Estos cambios, coordinados con la maduración de las funciones cognitivas y del sistema nervioso, promueven el desarrollo de una amplia gama de habilidades motoras. (Papalia et al., 2012).

En habilidades motoras gruesas, es decir, las habilidades físicas en las que participan grandes músculos, los niños y las niñas realizan actividades como correr, saltar sobre un pie, brincar y lanzar la pelota. Simultáneamente, la mayor capacidad de los sistemas respiratorios y circulatorios consolida la resistencia física (Papalia et al., 2012).

En sus habilidades motoras finas, aquellas en las que participan músculos pequeños y la coordinación óculo-manual, permiten realizar acciones como: abotonar camisa, atarse las agujetas o dibujar. Las cuales le otorgan al infante asumir una mayor responsabilidad en su cuidado personal. En este periodo comienzan a mostrar preferencias por usar la mano derecha o la izquierda (Papalia et al., 2012).

Chokler (2005) sostiene que la psicomotricidad parte de una concepción del individuo como unidad corporal afectivo - cognitivo - social - histórica y en transformación. La misma tiene un lugar importante en la escuela, ya que con el cuerpo el niño y la niña se integran socialmente y aprenden. Por ello en la educación, especialmente en los primeros años, la psicomotricidad es sumamente relevante.

Las habilidades motoras, la manipulación, la utilización del espacio real y del espacio gráfico están en relación directa con las más profundas vivencias

donde está presente una intensa implicancia emocional que se expresa, entre otras cosas, por el tono muscular, la mirada, el gesto y la velocidad, se cargan de significados entrando en interjuego con aspectos biológicos y emocionales que se influyen mutuamente (Chokler, 2005).

2.2. Desarrollo cognitivo

En cuanto al desarrollo cognitivo de niños y niñas de 4 y 5 años, se lo considera un proceso fundamental para la adquisición de habilidades que permiten una adecuada adaptación y ajuste al entorno.

Jean Piaget (1976) describe el desarrollo cognitivo a partir de etapas por las que avanzan los niños y las niñas en la comprensión del mundo. Éstos crean su propia realidad mediante la experimentación y los procesos de adaptación que implican un equilibrio, a la vez móvil y permanente, entre los procesos de asimilación y acomodación.

Dentro de este marco, Piaget (1952, citado en Papalia et al., 2012) denominó a la niñez temprana “etapa preoperacional”. La misma se caracteriza por la generalización del pensamiento simbólico o capacidad representacional, es decir, pueden hacer juicios más exactos sobre las relaciones espaciales, personas, objetos y sucesos que no están físicamente presentes. En lo que respecta a situaciones familiares pueden relacionar causa y efecto, categorizan, comparan cantidades y comprenden los principios de conteo. Sin embargo, una de las características principales del pensamiento preoperacional es la centración, es decir, la tendencia a concentrarse en un aspecto de la situación e ignorar el resto. Esto impide que los niños y las niñas entiendan los principios de conservación, así como también su lógica se ve limitada por la irreversibilidad. Por lo tanto, el pensamiento de los y las escolares de nivel inicial se ve acotado a experiencias individuales, lo que lo hace egocéntrico e intuitivo (Campo Terner, 2009).

En relación al lenguaje, entre los 3 y 5 años se observa una evolución escalonada, con momentos de un marcado incremento en el vocabulario (Campo Terner, 2009). Las aptitudes lingüísticas se amplían y se vuelven más

complejas. El lenguaje tiene una significación especial para el infante: aprende a jugar con las palabras, inventa historias, se interesa por el porqué de las cosas, pudiendo escuchar y aprender de las respuestas que recibe (Taborda de Velasco, 2002). El lenguaje se convierte para los niños y las niñas en un medio de comunicación social. La riqueza del mismo está en correspondencia con el de sus padres y/o cuidadores (Aliño Santiago et al., 2007).

Conforme van aprendiendo el vocabulario, la gramática y la sintaxis son más competentes en el conocimiento práctico de cómo usar el lenguaje para comunicarse, es decir la pragmática. La misma es un aspecto del habla social, la cual tiene el propósito de ser entendida por quien escucha. No obstante en los y las escolares de nivel inicial es común el habla privada, que es hablar en voz alta con uno mismo sin intención de comunicarse con otros (Papalia et al., 2012).

El límite de este periodo suele ser el aprendizaje de la lectura y escritura y/o logro de las operaciones concretas y la reversibilidad operatoria (Castro Solano et al., 2017).

En relación a la atención, durante esta etapa se encuentran más atentos/as, también hay un incremento en la rapidez y eficacia con que procesan la información y forman recuerdos a largo plazo (Papalia et al., 2012). Ello les permite apreciar mejor los acontecimientos que se producen a su alrededor, interpretar adecuadamente explicaciones recibidas o seguir un determinado plan de juego (Campo Terner, 2009). Cuando los niños y las niñas intentan recuperar información de la memoria se desempeñan mejor en el reconocimiento, es decir, la identificación de algo que se ha encontrado antes, más que en el recuerdo (Papalia et al., 2012).

Cabe destacar la capacidad creadora de los/as infantes de nivel inicial, Garaigordobil y Manganto (2015) refieren que los dibujos pre-esquemáticos pueden definirse como el resultado de la evolución de un conjunto indefinido de líneas hacia la configuración representativa definida. Se caracterizan por la creación consciente de la forma. El infante, en sus dibujos, empieza a crear

intencionalmente ciertas formas que tienen alguna relación con el mundo que los rodea. La manera de representar las cosas es un indicio de las experiencias que el niño ha tenido con ellas (Lowenfeld, 1973).

Hacia los 4 años realizan formas reconocibles, aunque le resulte difícil decidirse sobre qué representar. Hacia los 5 años, los movimientos evolucionan hacia formas reconocibles, casi siempre, personas, casas, árboles (Lowenfeld, 1973). El primer símbolo que dibuja es la figura humana, al que se le suele denominar “monigote” o “renacuajo” que progresivamente se va haciendo más elaborada (Garaigordobil y Manganto, 2015). Comparan objetos por la forma más que por el color, esto no significa que el niño y la niña en esta etapa no tengan conciencia del color. Hay poca relación entre el color elegido para pintar un objeto y el objeto representado (Lowenfeld, 1973).

En efecto, el arte constituye una parte vital en el desarrollo perceptivo, ya que beneficia la toma de conciencia gradual de todas aquellas cosas que rodean al infante, a través de los sentidos y por medio del desarrollo creador se logran características de flexibilidad, pensamiento imaginativo y originalidad. También favorece el desarrollo del terreno intelectual, social y afectivo (Lowenfeld, 1973).

Para concluir, Papalia, et al., (2012) sostienen que el desarrollo de las habilidades físicas y cognitivas de la niñez temprana repercute en la imagen que el niño y la niña tienen de sí mismo, en su ajuste emocional y en las relaciones interpersonales que establece.

2.3. Desarrollo psicosocial

En esta etapa, cabe destacar el inicio a la escolarización, esto influye en las relaciones interpersonales de los y las escolares de nivel inicial ya que pasa de vincularse cotidianamente con grupos integrados por un número reducido de miembros a iniciar nuevos vínculos con un número mayor de personas, desconocidas hasta ese momento (Taborda de Velasco, 2002).

La infancia temprana es un período fundamental para el desarrollo de las capacidades sociales, ya que el niño y la niña vivencian y registran una serie

de situaciones que le permiten organizar su mundo social, comprender las normas y prohibiciones así como expresar sus propios derechos (Lacunza et al., 2009).

En la medida que se van diferenciando de los demás aprenden a hacerse cargo de las consecuencias de sus acciones, adquieren principios morales, van construyendo su identidad de manera gradual y conquistando una autonomía protegida (Céspedes, 2013).

Hablar de actividad autónoma es reconocer a niños y niñas como sujetos de acción y no sólo de reacción desde temprana edad. Acción que implica operación sobre el medio externo y transformación recíproca entre la persona y el medio (Chokler, 2010). El infante en contacto e interacción permanente con su ambiente, construye con los medios que dispone aquí y ahora su programa de acción, basado en su conocimiento actual. De este modo también construye las bases del conocimiento futuro, integrándolo en estructuras cada vez más complejas y diferenciadas. Simultáneamente a la apropiación de contenidos y conocimiento, construye, ratifica y rectifica instrumentos, esquemas y modelos cognitivos, emocionales y actitudinales implicados en su personal proceso de conocer (Chokler, 2010).

En tal sentido, niños y niñas de jardín de infantes se caracterizan como amistosos, conversadores y fundamentalmente curiosos, exploran las formas de relacionarse con sus pares, aumentan su seguridad en sí mismo y le gusta complacer a los demás (Greco y Castillo, 2017).

La interacción con pares suele ser más frecuente y duraderas a partir de la actividad lúdica. El juego es muy importante ya que contribuye a consolidar todos los dominios del desarrollo. Por medio del juego los niños y las niñas estimulan los sentidos, ejercitan los músculos, coordinan la visión con el movimiento, obtienen mayor dominio de su cuerpo, toman decisiones y adquieren nuevas habilidades. Así como también les permiten involucrarse con el mundo que los/as rodea, usar su imaginación, descubrir formas flexibles de usar objetos, resolver problemas, y prepararse para los roles que

desempeñaran de adulto. No es algo que los niños y las niñas hacen para gastar energía antes de comenzar con el verdadero aprendizaje, sino que es el contexto en el que se realiza gran parte del aprendizaje más importante (Papalia et al., 2012).

Por lo tanto, se considera al juego un factor dominante en la vida infantil, en donde los niños y las niñas aprenden a someter sus propios deseos a las exigencias que se plantean. El mismo es una actividad colectiva que impulsa a seguir una serie de normas sociales (González Moreno et al., 2014).

Durante esta etapa, realizan una transición desde el juego solitario o en paralelo hacia otro más interactivo y cooperativo, donde la simbolización y el ejercicio de roles le permite la superación del egocentrismo infantil y la paulatina comprensión del mundo social (Lacunza y Contini, 2011).

Hatch (1987, citado en Lacunza y Contini, 2011) analizó diversas investigaciones sobre el desarrollo de la competencia social infantil y encontró que, a los 4 años, los niños y las niñas ya suelen tener un concepto de sí mismos. Esta breve autodefinición posibilita que desarrollen relaciones de amistad, principalmente con pares que les sonríen o tienen un mayor acercamiento físico.

Un análisis neopiagetiano sostiene que la autodefinición, cambia entre los 5 y 7 años, lo que refleja el desarrollo del autoconcepto (Case, 1992; Fisher, 1890 citado en Papalia et al., 2012). A los 4 años se encuentran en el primer paso denominado “representaciones simples”, en donde las declaraciones sobre sí mismo son unidimensionales. En esta etapa no pueden imaginar que puedan experimentar dos emociones a la vez debido a que no pueden considerar al mismo tiempo diferentes aspectos de sí mismo. La manera en la que piensa en sí mismo es de todo o nada. No puede reconocer su yo real, la persona que realmente es, sino su yo ideal, persona que le gustaría ser (Papalia et al., 2012). Cerca de los 5 años, avanzan a la segunda fase, llamada “mapeos representacionales”, en la que el niño y la niña comienzan a hacer representaciones lógicas entre un aspecto de sí mismo y otro. Sin embargo, la

imagen que tiene de sí mismo todavía se expresa en términos completamente positivos de todo o nada. Aún no puede ver que puede ser bueno en algunas cosas pero no en otras. La tercera fase, de los “sistemas representacionales”, tiene lugar en la niñez media, cuando empiezan a integrar rasgos específicos del yo en un concepto multidimensional general, más equilibrado y realista (Papalia et al., 2012).

La autoestima es la parte evaluativa del autoconcepto, el juicio que hacen niños y niñas acerca de su valor general. La misma, se basa en la capacidad cognitiva, cada vez mayor, para describirse y definirse a sí mismos. En los/as escolares de nivel inicial la autoestima suele ser ilusoriamente alta y unidimensional, lo cual podría deberse a que las limitaciones cognoscitivas que se observan en el autoconcepto también valen para la autoestima (Papalia et al., 2012).

En efecto, la construcción de sí mismo, que se inicia mediante la experiencia corporal, la comunicación verbal y no verbal con los agentes socializadores (familia, educadores) y con otros pares fomenta la capacidad de las niñas y los niños de hacer conscientes las emociones (Gildemeister Flores et al., 2013).

La capacidad de entender y regular, o controlar los sentimientos es uno de los avances principales de la niñez temprana (Dennis, 2006 citado en Papalia et al., 2012). El manejo de las emociones es un aprendizaje fundamental que se encuentra en la base de los procesos socio-cognitivos, por encontrarse todo lo que la persona hace impregnado de emociones (Muchiut, 2018). Es decir, la percepción, comprensión y regulación de las emociones están en la base del desarrollo de habilidades emocionales complejas (Alonso-Alberca et al., 2017).

Los niños y las niñas que pueden entender sus emociones, pueden controlar mejor la manera en que las manifiestan y ser sensibles a lo que los otros sienten (Garner y Power, 1996 citado en Papalia et al., 2012). Pueden hablar sobre sus sentimientos y a menudo logran distinguir los sentimientos de

otros y entender que las emociones están relacionadas con experiencias y deseos (Saarni et al., 1998 citado en Papalia, et al, 2012).

En cuanto a las emociones dirigidas hacia el yo, como la culpa, la vergüenza y el orgullo, por lo general se desarrollan hacia el final del tercer año, una vez que los niños y las niñas han adquirido conciencia de sí mismos y aceptan las normas de conducta establecidas por sus padres (Kestenbaum y Gelman, 1995 citados en Papalia, et al, 2012). Sin embargo, la capacidad para reconocer estas emociones y qué las produce, se desarrolla gradualmente, por lo que recién a los 7 años las comprenden totalmente (Papalia, et al, 2012).

Asimismo, también se les dificulta poder recordar sentimientos o emociones contrarias. No obstante, pueden identificar si un rostro parece feliz o triste y distinguir cómo se siente un personaje de un cuento o en la vida cotidiana en la cual hay una situación que implica felicidad, tristeza, enojo o temor (Greco y Castillo, 2017).

Establecer una base sólida desde los primeros años, con una creciente capacidad para reconocer y etiquetar emociones, para inferir las causas y las consecuencias de las emociones, va a ser un sustento clave para poner en marcha acciones que sirvan al niño y a la niña para regular estados emocionales y su conducta (Zaidner et al., 2003 citado en Alonso-Alberca et al., 2017).

La importancia en el estudio de la capacidad para discriminar las emociones en los niños y las niñas, deriva de su implicancia en la regulación emocional. Es decir, deben discriminar adecuadamente las emociones antes de poder regularlas (Gordillo et al., 2015).

El reconocimiento de las emociones en uno mismo y en otra persona a través de su expresión facial es una destreza indispensable para la correcta comunicación interpersonal (Molinero et al., 2015). Además de considerarse un factor necesario para la normal adaptación del niño/a al medio social y educativo (Gordillo et al., 2015).

Al parecer, la capacidad de reconocer emociones en los demás a través de sus expresiones faciales es una habilidad que se va perfeccionando en el tiempo. Con 5 años, se espera que los niños y las niñas sean capaces de nombrar e identificar, en mayor o menor grado, todas las emociones básicas (Felleman et al., 1983, citado en Gordillo et al., 2015) aunque el reconocimiento de emociones negativas mantiene una evolución más lenta que el de las positivas, continuando su desarrollo hasta los 10 años de edad y siguiendo hasta la adolescencia (Gao & Maurer, 2010).

En relación a la regulación de emociones, Muchiut (2018) sostiene que entre los 4 y 5 años, los niños y las niñas se encuentran en una etapa de transición, en donde oscilan entre la autorregulación y la necesidad de regulación externa, dirigida mayormente por la familia o por las características del contexto. Al mismo tiempo sus funciones ejecutivas están en pleno desarrollo, y en especial la capacidad de control inhibitorio. Por lo que sus respuestas emocionales y conductuales tienden a presentarse en ocasiones de modo impulsivo e intenso.

La inadecuada percepción, comprensión y regulación de las emociones, somete a los niños y las niñas al riesgo de tener dificultades en situaciones personales y sociales. Estos déficit pueden implicar que no capten o no entiendan cómo se sienten ellos/as mismos u otras personas del entorno, lo que puede derivar en interacciones sociales poco ajustadas y carentes de sensibilidad, respuestas poco adaptativas que pueden conducir a dificultades en las relaciones sociales (Alonso-Alberca et al., 2017).

A su vez, la regulación emocional, el desarrollo de la moral y el surgimiento de la empatía se manifiestan a medida que los y las escolares de nivel inicial aprenden a manejar, en gran medida, los impulsos agresivos (Berger, 2016).

En relación con la agresión, en el periodo de la niñez temprana, la utilizan como herramienta para obtener algún objeto deseado, este tipo de agresión se denomina “agresión instrumental”. A medida que desarrollan el autocontrol y

mayor capacidad de expresarse verbalmente, pasan de mostrar la agresión con golpes a hacerlo con palabras (Papalia, et. al., 2012).

Según Monjas Casares et al. (2004) un niño/a no nace asertivo, agresivo o inhibido sino que va adquiriendo estilos de pautas de interacción a partir del contexto en donde interactúa, siendo el primero el de su familia y luego la escuela.

Las características de los contextos sociales pueden ser favorecedoras o entorpecedoras del desarrollo personal. Los primeros se caracterizan por la presencia de una relación afectiva estable, un clima escolar positivo y modelos de relación que enfatizan el afrontamiento constructivo de los problemas (Arón & Milicic, 1999 citado en Ison, 2004).

Debido a esto, la crianza se convierte en un factor fundamental para el desarrollo de habilidades psicosociales. Ésta es un verdadero desafío en la niñez temprana para los padres, ya que se encontrarán con un individuo cada vez más independiente pero que todavía tiene mucho que aprender acerca de las conductas que la sociedad considera deseables (Papalia et al., 2012).

Los padres mediante los estilos de interacción parental propician el desarrollo de habilidades sociales, éstas son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal (Isaza Valencia y Henao López, 2010). Es decir, dependiendo de las manifestaciones de afecto, los espacios y las formas de comunicación, así como las estrategias de control utilizadas por los padres y las madres para la conducción y contención de la conducta de sus hijos e hijas, se determinan los estilos de interacción (Isaza Valencia y Henao López, 2012).

García y Román (2003 citados en Isaza Valencia y Henao López, 2012) reconocen tres estilos de crianza: autoritario (mantiene valores bajos en la expresión de afecto y comunicación, pero altos en exigencia y control), equilibrado (presenta valores altos en expresión de afecto y comunicación, pero altos también en exigencia y control; con una disciplina inductiva y sensible a las necesidades de los hijos e hijas) y permisivo (crianza sobreprotectora, con

alto grado de expresión explícita de afecto, pero poco consistente en sus normas de disciplina).

Si bien, los estilos de crianza que adoptan los padres están estrechamente relacionados con factores culturales y sociales, parece ser que los padres que son cariñosos y muestran aceptación a la individualidad de sus hijos/as, pero también exigen buena conducta, son firmes en mantener normas e imponen castigos sensatos en el contexto de una relación cálida donde se permite el diálogo, tienen niños y niñas que muestran mayor autoconfianza y autocontrol, son más asertivos, curiosos, con mayores niveles de bienestar (Berger, 2016; Papalia et al., 2012).

En relación con lo planteado y a modo de cierre de este apartado, se resalta la necesidad de un trabajo en conjunto entre el contexto familiar y el educativo a fin de estimular el desarrollo emocional de los y las escolares de nivel inicial. La educación de las emociones es condición primaria para el despliegue de la personalidad, constituye parte de un proceso continuo y permanente para lograr el desenvolvimiento de las competencias emocionales como elementos fundamentales para lograr el desarrollo integral de la persona. El nivel inicial es el lugar y momento propicio para abordar la alfabetización emocional, debido a la etapa evolutiva en la que se encuentra el niño/a y la plasticidad cerebral que poseen, por ende, las intervenciones que se hagan en este momento tienen mayor efectividad y rapidez (Muchiut, 2018). De esta manera se ayudará a que crezcan personas autónomas, libres, abiertas, sensibles, con confianza en sí mismas y en su entorno, en sus propias competencias para pensar y elaborar estrategias para la resolución de obstáculos (Chokler, 2005).

3. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

3.1. Instrumentos de medición para el Reconocimiento de Emociones

Paul Ekman, retomando las postulaciones de Darwin acerca de la naturaleza universal de las expresiones faciales, de las emociones y de su función comunicativa, construyó su propia teoría (Cereceda Danús et. al., 2010).

Asumiendo la importancia de las expresiones faciales de las emociones, Paul Ekman, et al., (1973, citado en Álvarez de Arcaya Ajuria, 2003) iniciaron experimentos en los años 60 para intentar demostrar la universalidad de expresiones faciales. Para ello, llevaron a cabo la comparación de varias culturas, tanto letradas como ágrafas y aisladas (Álvarez de Arcaya Ajuria, 2003). Realizaron sus primeros estudios en cinco culturas literatas, que consistía en mostrar fotografías a individuos de cinco países diferentes (Japón, Brasil, Chile, Argentina y Estados Unidos), para que éstos identificasen cuál era la expresión emocional representada en la imagen (Ekman, 2017). Los resultados revelaron que las interpretaciones fueron las mismas en la mayoría de los sujetos encuestados.

Por otra parte, el experimento realizado con culturas ágrafas en Borneo y Nueva Guinea, resultó dificultoso para Ekman, ya que los habitantes no podían leer ningún idioma y se les tuvo que enseñar a recordar la lista de las palabras que significaban las emociones (Álvarez de Arcaya Ajuria, 2003). Los resultados aunque similares a los encontrados en las culturas literatas, se revelaron más débiles. Por lo tanto, convencidos de que la prueba había sido defectuosa, repitieron el experimento un año después, trabajando solamente en Nueva Guinea y cambiando parcialmente la prueba. En lugar de que la tarea consistiera en relacionar fotos con palabras que expresaran la emoción indicada, a cada individuo le entregarían dos o tres fotografías relatándoles breves historias emotivas y pidiéndoles que seleccionaran la foto que fuera la más adecuada al relato (Ekman, 1973 citado en Álvarez de Arcaya Ajuria, 2003) Los porcentajes de concordancia resultaron muy altos y parecidos a los que se habían obtenido en el experimento con culturas literatas.

Estas investigaciones mostraron que la mayoría de los individuos de cada cultura acordaban en su respuesta, sugiriendo ello que las expresiones emocionales podrían ser universales (Ekman, 2017).

Siguiendo la misma línea de investigación, en su estudio sobre nueve culturas literatas, Izard (1971, citado en Jeanneret et al., 2015) agregó evidencias a favor de los hallazgos reportados por Ekman, es decir, que existían acuerdos entre las culturas en la interpretación de las expresiones faciales de los observadores, aun cuando se les permitió elegir sus propias palabras para describir las emociones. De esta manera, ambos autores por separado, comprobaron la existencia en diversas culturas de al menos seis expresiones faciales universales, correspondientes a seis de las emociones que Darwin había considerado como innatas: alegría, ira, miedo, sorpresa, asco y tristeza (Iglesias et al., 1989).

En efecto, dado que las expresiones faciales son manifestaciones observables del estado emocional del individuo, se tornó más factible su abordaje por medio de métodos sistemáticos que permitieran realizar evaluaciones y mediciones precisas. En este sentido, la perspectiva evolucionista se destacó por desarrollar diversos sistemas de codificación que evalúan las distintas expresiones emocionales que se manifiestan en el rostro (Jeanneret et al., 2015).

3.2. Sistema de Codificación de la Actividad Facial

El sistema de codificación más reconocido es el Sistema de Codificación de la Actividad Facial (FACS) (*Facial Action Coding System*) (Ekman y Friesen, 1976 citado en Ekman y Osten 1979). El mismo fue ideado como un sistema de carácter general para medir toda conducta facial visible en cualquier contexto, sin limitarse a las acciones relacionadas con la emoción. El FACS es lento de aprender y utilizar, ya que requiere la visión repetida y a cámara lenta de las acciones faciales, no siendo adecuado, por tanto, para un proceso de codificación rápido. Por su naturaleza, incluye más distinciones de las que puedan necesitarse en un estudio concreto, lo que aumenta el esfuerzo y el tedio de la medición. Sin embargo, al estar definidas empíricamente las

unidades significativas de la conducta, es posible en un estudio determinado separar algunas de las unidades elementales de medida (Ekman y Oster, 1979).

Ekman (2017) ha utilizado el Sistema de Codificación de la Actividad Facial en el estudio de miles de fotografías y decenas de miles de expresiones filmadas o grabadas en vídeo, midiendo el movimiento muscular de cada expresión. En la actualidad, lo utilizan cientos de científicos en todo el mundo para medir movimientos faciales. Incluso científicos informáticos han trabajado intensamente para lograr que la medición sea automática y más veloz. (Ekman, 2017).

Una investigación evaluó el reconocimiento de emociones faciales en 116 adultos mayores de 60 años de la ciudad de Córdoba, Argentina (Narambuena et al., 2015) a través de un conjunto de fotografías de emociones faciales (Pereno, 2011 citado en Narambuena et. al., 2015). Dicho instrumento trata de un conjunto de 42 fotografías de personas expresando ira, tristeza, sorpresa, miedo, alegría, asco y la categoría neutra (seis para cada una de las emociones). Las fotografías pertenecían a individuos argentinos de edades comprendidas entre los 18 y los 42 años, y abarcaron a las etnias más representativas de la Argentina (inmigrantes europeos y “mestizos”). La validez de contenido de la prueba fue evaluada mediante un proceso de codificación de las unidades de acción presentes en cada una de las fotografías, mediante el sistema FACS (Ekman et al., 2012 citado en Narambuena et al., 2015). A los fines de determinar las unidades de acción correspondiente a cada una de las emociones básicas, se utilizaron las combinaciones sugeridas por Ekman et al. (2002 citado en Narambuena et al., 2015). Mediante este procedimiento se descartaron aquellas fotografías que no presentaron las unidades de acción correspondientes a cada emoción o que exhibían unidades de acción que no correspondían a la misma (Narambuena et al., 2015).

Cabe señalar que el FACS fue utilizado por Ekman y Friesen (1976 citado en Jeanneret et al., 2015) para el desarrollo y la validación del *Pictures of Facial Affect* (POFA). El POFA está constituido por 110 fotografías, las mismas

muestran rostros completos en blanco y negro de diez personas (seis mujeres, cuatro hombres) que representan las seis emociones básicas: alegría, miedo, enojo, tristeza, sorpresa y asco, y expresiones neutras (López Morales et. al., 2017). En función de que las fotografías de dicho instrumento de medición fueron publicadas, ha servido como plataforma para el desarrollo de múltiples investigaciones, así como también para pruebas posteriores (Jeanneret et al., 2015).

En tal sentido, la investigación de López Morales et al. (2017) para la evaluación del reconocimiento de emociones básicas administraron una adaptación digital del *Test Pictures of Facial Affects* (POFA) (Ekman & Friesen, 1976 citado en López Morales et. al., 2017) a 147 participantes de ambos sexos, entre 9 y 18 años. Para su administración, las imágenes se presentaron secuencialmente y en forma aleatoria, intercalando las seis emociones básicas y las expresiones neutras en la pantalla de un ordenador. En cuanto a la puntuación, asignaron un punto a cada acierto y cero puntos a cada error, constituyéndose una escala de valor mínimo 0 y valor máximo 110. A partir de la digitalización se pudo agregar, a la prueba original, la medición de los tiempos de reacción empleados para el reconocimiento de cada emoción (López Morales et. al., 2017).

Entre los instrumentos de evaluación que examinan la habilidad para reconocer emociones, raramente se encuentran datos normativos, fiabilidad y validez, necesarios para establecer puntuaciones de criterio que permita distinguir entre la normalidad y la disfuncionalidad propia de la población clínica o para establecer comparaciones entre diferentes grupos (Matsumoto et al., 2000 citado en Molinero et al., 2015). Desde este enfoque se desarrolló el Test de 60 caras de Ekman (*Ekman 60-Faces Test*, EK-60F) (Young et al., 2002 citado en Molinero et al., 2015). Dicho instrumento mide la habilidad para reconocer emociones a partir de 60 fotografías en blanco y negro de caras que expresan una emoción. El procedimiento consistió en la presentación aleatoria de 60 caras a través de un CD-ROM de forma que el/la participante deba elegir qué emoción se expresa en cada una de ellas. Las alternativas de respuesta

son las seis emociones básicas. La puntuación máxima era de 60 puntos, uno por cada acierto. Los rostros que aparecían correspondían a seis mujeres y cuatro hombres, donde cada uno/a de los modelos muestra las seis emociones (Molinero et al., 2015).

3.3. Reconocimiento de Expresiones Faciales y Corporales

Leiva (2017) sostiene que no siempre se cuenta, en el ámbito de la investigación, con herramientas adecuadas para evaluar la capacidad de reconocimiento de emociones. Una de las pruebas más utilizadas para evaluar esta capacidad es el *Picture of Facial Affect* (POFA) de Ekman y Friesen (1976 citado en Leiva, 2017). La adecuación de dicha prueba a la población local argentina ha sido criticada por algunos investigadores que han hecho hincapié en la necesidad de desarrollar pruebas locales de evaluación (Vaiman et al., 2011 citado en Leiva 2017).

Por otro lado, la utilización frecuente de estímulos estáticos (fotos) representa una limitación ecológica, ya que éstos difieren mucho de la manera en la que se presentan los gestos emocionales en la vida cotidiana, en particular porque no incluyen información fundamental como lo son los movimientos (Leiva, 2017). Siguiendo esta línea, la mayoría de las pruebas de evaluación del reconocimiento de emociones se centran exclusivamente en las expresiones emocionales faciales y utilizan como estímulos fotos, excluyendo la información dinámica de los gestos (Leiva, 2015).

Dada la importancia de la evaluación de la capacidad de reconocimiento de emociones y, dado que no existe una batería de evaluación local que incluya expresiones emocionales faciales y corporales, de emociones básicas y complejas con estímulos dinámicos, se presenta en su trabajo el desarrollo y validación de una batería local llamada Reconocimiento de Expresiones Faciales y Corporales (REFyC) (Leiva, 2017).

La batería REFyC consta de cinco pruebas (cuatro emocionales y una tarea control no-emocional) compuestas por estímulos de videos con una duración aproximada de cinco segundos cada uno. En los videos se observa a

personas expresando emociones con el rostro o el cuerpo completo, o realizando movimientos sin contenido emocional (Leiva, 2017).

Los estímulos emocionales corresponden a expresiones faciales y corporales de dos tipos de emociones: básicas y complejas. De las emociones básicas se incluyeron en la batería las seis utilizadas por Ekman y Friesen (1976 citado en Leiva, 2017) en el test POFA: miedo, asco, alegría, tristeza, enojo, sorpresa y una expresión emocionalmente neutra. Para la selección de las emociones complejas, se partió de una lista amplia recopilada por Hareli y Parkinson (2008 citados en Leiva, 2017) de varias investigaciones previas y se incluyeron solamente aquellas sugeridas por cinco expertos, y que además mostraron ser reconocibles en un estudio piloto previo (Leiva, 2015). Las emociones complejas incluidas en la batería son: admiración, arrogancia, celos, compasión, coqueteo, desprecio, gratitud y vergüenza (Leiva, 2017).

La prueba control no emocional estuvo compuesta por videos de los siguientes movimientos de locomoción y de manipulación de objetos (instrumentales sin el objeto presente): caminar, correr, saltar, tomar de un vaso, barrer, martillar, peinarse, patear una pelota, pegar con una raqueta de tenis (Leiva, 2017).

Las cinco pruebas de la batería REFyC son:

- Expresiones Corporales de Emociones Básicas (ECEB)
- Expresiones Faciales de Emociones Básicas (EFEB)
- Expresiones Corporales de Emociones Complejas (ECEC)
- Expresiones Faciales de Emociones Complejas (EFEC)
- Movimientos Corporales No-Emocionales (MCNE)

Las dos pruebas de emociones básicas (ECEB y EFEB) estuvieron compuestas por 28 videos cada una, las de emociones complejas (ECEC y EFEC) por 24 videos cada una, y la prueba MCNE por 18 videos. Con el fin de mantener una cantidad total similar de videos entre las pruebas emocionales se

balanceó la cantidad de ítems correspondientes a cada emoción para que todas las pruebas tengan características parecidas. Finalmente, cada prueba incluyó un video extra que funcionó como ítem de práctica (Leiva, 2017).

Se administraron las cinco pruebas de la batería a 101 individuos (66 mujeres y 35 hombres), sin antecedentes psiquiátricos y/o neurológicos al momento de la evaluación. Los estímulos de las cinco pruebas fueron presentados de a uno en una pantalla de computadora. Se les explicó a los participantes que se les mostrarían videos cortos donde se observaban personas expresando emociones o realizando movimientos con el cuerpo según correspondiera, y que su tarea consistía en identificar qué emoción estaba sintiendo la persona del video o qué movimiento estaba realizando (esto último sólo para la prueba MCNE). Para las pruebas de expresiones emocionales corporales se les dijo que debían focalizar su atención en los movimientos del cuerpo, ya que no podrían observar los gestos faciales al estar estos pixelados. Luego de la presentación de cada video se les pidió a los participantes que señalaran la opción que consideraran correcta de una lista de seis opciones escritas que se mostraba al finalizar la misma pantalla. No hubo tiempo para dar la respuesta y se asignó un punto por respuesta correcta (Leiva, 2017).

En líneas generales, las cuatro pruebas emocionales de la batería REFyC tuvieron adecuadas propiedades psicométricas, con adecuados índices de dificultad y discriminación, así como buenos indicadores de validez y confiabilidad. Por otro lado, la prueba control no emocional (MCNE), tuvo un funcionamiento diferente respecto de las pruebas emocionales. Sus ítems son más sencillos y tuvieron poco poder discriminativo. Dado que esta tarea fue diseñada para ser control de las pruebas emocionales, se requieren más datos para probar su utilidad como tal (Leiva, 2017).

3.4. Cuestionario de Reconocimiento de Emociones Faciales

La investigación de Torrado Duarte et al. (2012) se sustenta en la universalidad de las emociones básicas planteadas por Ekman y Friesen (1978). Dicho estudio surge ante la necesidad de contar con una herramienta

fiable y válida que permita identificar la capacidad de reconocimiento de rostros emocionales en el contexto colombiano.

Plantearon un análisis de ítems de un instrumento encaminado a identificar imágenes faciales que sean fácilmente reconocibles por los participantes, teniendo en cuenta que se trabajaba con expresiones faciales asociadas a distintas emociones y que, según reporta en la literatura (Ekman y Friesen, 1978; Ekman, 2017), corresponderían a señales externas, universales y bien definidas que se han desarrollado a través de la evolución.

Dicho instrumento, tuvo como objetivo identificar la capacidad de reconocimiento de expresiones faciales de tipo emocional, tomando como referencia las emociones básicas formuladas en el modelo teórico de Ekman y Friesen (1975 citado en Torrado Duarte et al., 2012): alegría, asco, ira, miedo, sorpresa y tristeza, más la expresión emocionalmente neutra. La investigación se constituyó en una prueba piloto para la construcción de un cuestionario de reconocimiento de expresiones faciales emocionales en sujetos universitarios (Torrado Duarte et al., 2012).

El instrumento empleado resulta de una versión de la prueba de Reconocimiento de Expresiones Faciales Emocionales, elaborada en la Universidad de Brasilia (Brasil) (Torrado Duarte et al., 2012). La versión original de la prueba de la que surge el cuestionario CREF no reporta estudios de validación o psicométricos normativos, siendo la investigación de Torrado Duarte et al. (2012) su primer intento de evaluación psicométrica.

La versión construida para dicho estudio (Torrado Duarte et al., 2012) se denominó cuestionario CREF, el cual incluía 88 ítems, que corresponden a imágenes de rostros emocionalmente expresivos y neutros. Las emociones que aborda corresponden a seis emociones universales identificadas en la literatura (Ekman, 2003 citado en Torrado Duarte et al., 2012): alegría, asco, ira, miedo, sorpresa y tristeza. Cada emoción, se representó en 11 imágenes de expresiones faciales, a excepción de la emoción sorpresa, de la que se muestran 22 fotografías, 11 para expresiones de sorpresa negativa y 11 de

sorpresa positiva. Además, se presentaron 11 imágenes emocionalmente neutras, para un total de 88 fotografías (Torrado Duarte et al., 2012).

Cada imagen, se ubicó aleatoriamente en una hoja de 11 filas de ocho fotografías cada una, en las cuales, sólo apareció una imagen por cada expresión facial. En total, el CREF comprende un libro de aplicación de cinco páginas tamaño carta, orientadas horizontalmente. Cada ítem del instrumento presenta siete opciones de respuesta: F (felicidad-alegría), A (asco), E (enfado-ira), M (miedo), S (sorpresa, negativa o positiva), T (tristeza) y N (neutralidad emocional) (Torrado Duarte et al., 2012).

El modo de administración fue de manera autoaplicada, a través de un cuadernillo impreso, en el que cada fotografía midió 3.28cm x 3.28cm. Cada participante debió observar la serie de rostros impresos en el cuestionario e identificar la emoción que expresaban, en base a las opciones de respuesta ofrecidas en el cuadernillo de respuestas. Una vez resuelto el CREF, el participante entregaba al evaluador para que fuera archivado (Torrado Duarte et al., 2012).

Dicha investigación logró establecer un conjunto de 28 fotografías de rostros humanos, emocionalmente expresivos, lo que posibilitó la construcción de un cuestionario de reconocimiento de expresiones faciales asociadas a emociones básicas y que puede ser empleado en estudiantes universitarios del contexto colombiano (Torrado Duarte et al., 2012).

3.5. Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy-Adult Faces

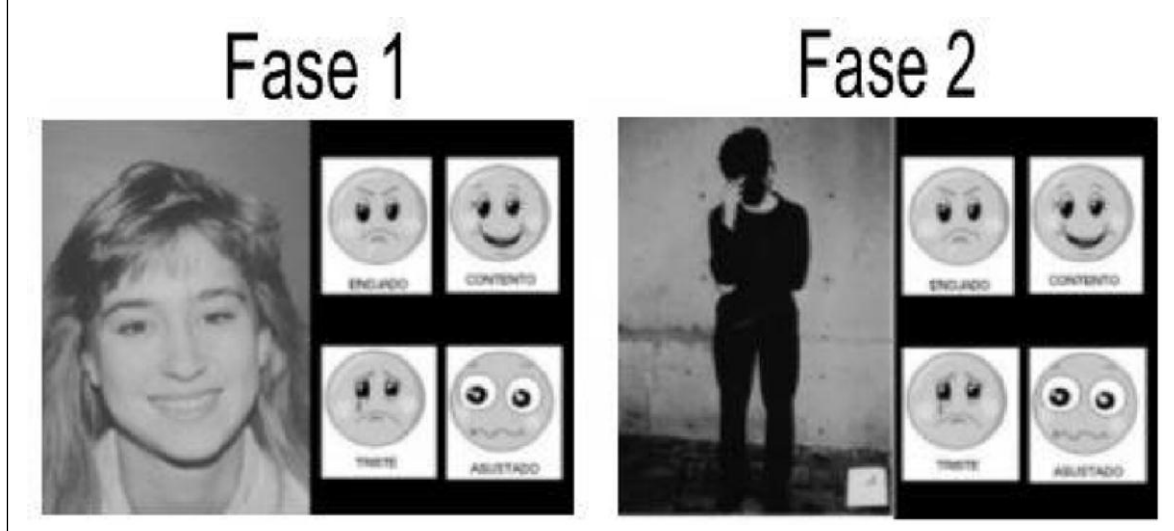
Múltiples investigaciones (Gordillo et al., 2015; Mestas et al., 2015) han utilizado el instrumento de medición *Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy-Adult Faces* DANVA-2-AF (Nowicki & Carton, 1993 citado en Gordillo et al., 2015) para evaluar a niños y niñas entre 4 y 11 años de edad en su habilidad para identificar emociones. El mismo permite medir la capacidad de identificar emociones mediante expresiones faciales y corporales de alegría, tristeza, ira y miedo.

Cada uno de los/as participantes de dichos estudios pasaron por las siguientes fases (Gordillo et al., 2015; Mestas et al., 2015):

- Fase 1: se les explicó la consigna de la prueba. La cual consistía en enseñarles una por una, ocho expresiones faciales emocionales de mujer, referidas a las emociones básicas de alegría, tristeza, ira y miedo obtenidas del DANVA-2-AF. Se presentó dos por cada tipo de emoción de manera aleatoria. En cada prueba, a los/as participantes, les apareció una expresión facial en la mitad izquierda de la pantalla, y en la otra mitad cuatro emoticones que reflejaban en su expresión cuatro tipos de emociones (alegría, tristeza, miedo e ira). Los niños y niñas tenían que decir en voz alta qué emoción expresaba el rostro de la izquierda eligiendo uno de los cuatro emoticones que aparecían a la derecha de la pantalla (Figura 1).
- Fase 2: de igual manera que en la fase 1, se les mostró de una en una las ocho expresiones corporales emocionales referidas a las emociones básicas de alegría, tristeza, ira y miedo, obtenidas del DANVA-2-AF. Se presentó dos por cada tipo de emoción de manera aleatoria. Los niños y niñas tenían que decir en voz alta qué emoción expresaba la posición del cuerpo eligiendo uno de los cuatro emoticones que aparecían a la derecha de la pantalla (Figura 1).

Figura 1

Representación de la fase 1 y fase 2 del instrumento DANVA-2-AF



- Fase 3: Por último, una vez terminada la fase de reconocimiento, se les preguntó en qué partes de las fotografías se detuvieron para reconocer expresiones faciales y corporales.

En el estudio realizado por Gordillo et al. (2015) se utilizaron fotografías del DANVA-2-AF (Nowicki & Carton, 1993 citado en Gordillo et al., 2015), instrumento construido en una población diferente a la mexicana. Por ello, sostiene que en futuras investigaciones deberían indagar resultados obtenidos a través de pruebas que tengan en cuenta instrumentos validados en la muestra seleccionada. Además, sostiene que hay que tener presente las limitaciones de los instrumentos utilizados hasta la fecha para el reconocimiento de la expresión emocional (Gordillo et al., 2015).

3.6. Reading the Mind in the Eyes Test

Se considera relevante mencionar el instrumento de medición *Reading the Mind in the Eyes* (leyendo la mente a través de la mirada) (Baron-Cohen et al., 1997 citados en Olivera et al., 2011). Dicha técnica estudia la capacidad de comprender sentimientos/pensamientos de los otros a través de la lectura de la mirada.

La primera versión realizada contaba con 25 fotografías en las que se observan las miradas de hombres y mujeres que expresan un sentimiento o pensamiento y ofrecía únicamente dos opciones por ítem (binomial test). Este instrumento, requirió de otra revisión ya que los resultados obtenidos presentaban problemas de orden psicométrico. Este test fue validado tomándoselo a pacientes con Síndrome de Asperger (Olivera et al., 2011).

La segunda versión presentó 36 fotografías y cada una tenía cuatro respuestas posibles que aparecían en la pantalla y el individuo debía elegir la más adecuada. Esto incrementaba la variedad de resultados posibles brindando datos más específicos sobre el nivel de Teoría de la Mente de cada persona (Baron-Cohen et al., 2001 citado en Olivera et al., 2011). Esta tarea implicaba la capacidad de teoría de la mente en el sentido que el sujeto tenía que comprender representaciones de estados mentales y relacionarlos con

expresiones faciales. Algunos de los estados mentales eran básicos (feliz, triste, enojado) y otros más complejos (reflexivo, arrogante). El rango normal era de 22-30 aciertos y una puntuación superior a 30 indicaba un elevado nivel de empatía.

El test está destinado a la evaluación de adultos (Baron-Cohen et al., 2001 citado en Olivera et al., 2011). El mismo, valora aspectos emocionales complejos que surgen en la interacción social, además de que el sujeto debe ponerse en “el lugar de la otra persona” (Baron-Cohen et al., 2001 citado en Olivera et al., 2011). El autor señala que para llevar a cabo la tarea que propone el test el individuo debe: completar la expresión facial acompañante a la mirada basándose en la expresión de los ojos e identificar la emoción que le genera esa expresión determinada.

Este instrumento sirve para constatar, en adultos, constructos propios de la Teoría de la Mente y, si bien fue creado para detectar indicadores sutiles de inferencia mental en poblaciones con espectro autista leve, puede ser aplicado en todo tipo de poblaciones. Los adultos con autismo o síndrome de Asperger, a pesar de tener un CI esperable o por encima de la media, presentarían déficit en esta prueba específica (Olivera et al., 2011).

En cuanto a la esquizofrenia, se encontró una correlación moderadamente positiva entre el bajo rendimiento en el test de lectura de la mente a través de los ojos y la severidad de los síntomas positivos (Olivera et al., 2011). La investigación realizada por Cavieres et al. (2007) confirma la existencia de un déficit en el reconocimiento de las emociones en las personas enfermas de esquizofrenia. Independientemente de si se exhibe el rostro completo o una sección de este y del tipo de emoción (simple o compleja).

Una de las limitaciones del instrumento es que utiliza fotografías con expresiones de los ojos estáticas, lo que resta validez ecológica a la prueba. Otra limitación importante puede ser la calidad de los actores elegidos para fotografiar las expresiones emocionales ya que no se sabe si lo hacen

“sintiendo la emoción o aparentando sentirla” (Baron-Cohen et al., 2001 citado en Olivera et al., 2011).

El test en el idioma original cuenta con variantes tales como “Leyendo la mente en la voz” (Golan et al., 2006 citados en Olivera et al., 2011) diseñado para evaluar la capacidad de captar los estados emocionales de los otros por la expresión oral. También se ha desarrollado una versión para niños y niñas (Baron-Cohen et al., 2001 citado en Olivera et al., 2011).

Para finalizar este capítulo, Ekman (2004 citado en Cereceda et al., 2010) sostiene que quienes mejor ejercen el reconocimiento de las expresiones emocionales, están más abiertos a nuevas experiencias y suelen mostrar mayor interés y curiosidad en las cosas, afectando así positivamente el bienestar psicológico del individuo y su ambiente. Caso contrario, al estar interferidas las emociones influyen negativamente en los procesos de reconocer las necesidades de los otros, por lo que puede fomentar que los sujetos se aíslen y tengan una menor empatía (Goleman, 2008). Por ello, se considera que la capacidad para reconocer las emociones es un factor necesario para la normal adaptación del niño y la niña al medio social y educativo (Gordillo et al., 2015).

Sin embargo, a pesar del valor que poseen estos instrumentos, son escasas las técnicas de fácil aplicación, que midan el reconocimiento de emociones en escolares del nivel inicial del medio local argentino. Por lo que el presente trabajo plantea como objetivo analizar las propiedades psicométricas de la técnica Reconocimiento de Emociones en escolares de nivel inicial de Mendoza.

MARCO METODOLÓGICO

1. Objetivos de investigación

1.1. Objetivo general

Analizar las propiedades psicométricas de la técnica de Reconocimiento de Emociones en escolares de nivel inicial de Mendoza

1.2. Objetivos específicos

1. Describir las emociones básicas que reconocen los escolares de nivel inicial.
2. Explorar cuáles emociones son las más reconocidas entre los escolares.
3. Analizar la validez de contenido de la técnica de Reconocimiento de Emociones en escolares de nivel inicial de Mendoza.
4. Analizar la estabilidad (confiabilidad test-retest) y la consistencia interna de la técnica de Reconocimiento de Emociones en escolares de nivel inicial de Mendoza.

2. Metodología

En función de los planteos teóricos propuestos por Hernández Sampieri et al. (2018), se procedió a caracterizar los aspectos metodológicos de la presente investigación, los cuales son: objetivos del estudio, enfoque, alcance, diseño, características de la muestra, instrumento utilizado para evaluar la variable en estudio, procedimiento para la recolección y análisis de datos.

2.1. Enfoque

Este estudio se realizó dentro de un *enfoque cuantitativo*, ya que utiliza la recolección de datos con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

2.2. Tipo o alcance de la investigación

Esta investigación tuvo un *alcance descriptivo-correlacional*, ya que buscó especificar propiedades y características importantes del fenómeno analizado en una muestra determinada, para luego poder determinar si las mismas están o no correlacionadas (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

2.3. Diseño

El diseño de esta investigación es *instrumental*, contemplando que dentro de esta categoría se incluyen todos aquellos estudios encaminados al desarrollo de pruebas y aparatos, comprendiendo tanto el diseño como la adaptación de los mismos (Montero y León, 2007).

3. Muestra

Se trabajó sobre una *muestra no probabilística* seleccionada de manera *intencional*, ya que la selección de los individuos no estuvo sujeta a la probabilidad de ser elegidos, sino a causas relacionadas con las características del ámbito en que se realizó la investigación. En este sentido, los y las participantes fueron seleccionados por estar cursando nivel inicial en jardín de infantes (sala de 4 y 5 años) y asistir a establecimientos educativos de gestión estatal, en ámbito urbano y urbano-marginado, ubicados en los departamentos de Ciudad, Godoy Cruz y Maipú de la provincia de Mendoza.

3.1. Participantes

Para la realización de la presente investigación se trabajó con una muestra compuesta por 450 escolares de nivel inicial, de ambos sexos, asistentes a 3 jardines de infantes de gestión estatal.

Cabe aclarar que no se incluyó en la muestra aquellos niños/as que se encontraban bajo tratamiento psicológico y/o psiquiátrico, es decir, se trabajó con población no clínica.

La muestra estuvo conformada por 217 (48,2%) niños y 233 (51,8%) niñas. De los cuales 262 (58,2%) asistían a escuelas en ámbito urbano y 188 (41,8%) en ámbito urbano-marginado. Además, los datos obtenidos según la edad fueron de: 4 años, 251 alumnos (55,8%) y de 5 años, 199 alumnos (44,2%).

Por último, se observó que 226 escolares (50,2%) asistían al turno mañana y 224 escolares (49,8%) al turno tarde (Tabla1).

Tabla 1

Caracterización de la muestra

		<i>f</i>	%
Sexo	Niño	217	48,2
	Niña	233	51,8
Jardines	Ámbito urbano	262	58,2
	Ámbito urbano-marginado	188	41,8
Edad	4 años	251	55,8
	5 años	199	44,2
Turno	Mañana	226	50,2
	Tarde	224	49,8

La media de edad en meses al momento de la toma fue de 61,24 (DE: 7,434), observándose un mínimo de edad de 47 meses y un máximo de 75 meses.

4. Instrumento

La técnica de Reconocimiento de Emociones elaborada *ad hoc* por la Dra. Mirta Susana Ison y la Lic. Daniela Fernanda González consiste en 6 tarjetas cada una de las cuales contiene el dibujo de la cara de un niño/a representando una emoción. Las emociones evaluadas fueron: alegría, enojo, miedo, sorpresa, desagrado y tristeza (Ison y González, 2018).

Dicha técnica se aplicó por primera vez en el año 2018, cuyas ilustraciones de las tarjetas se extrajeron de internet, eran heterogéneas y buscaban representar las seis emociones básicas (Figura 2).

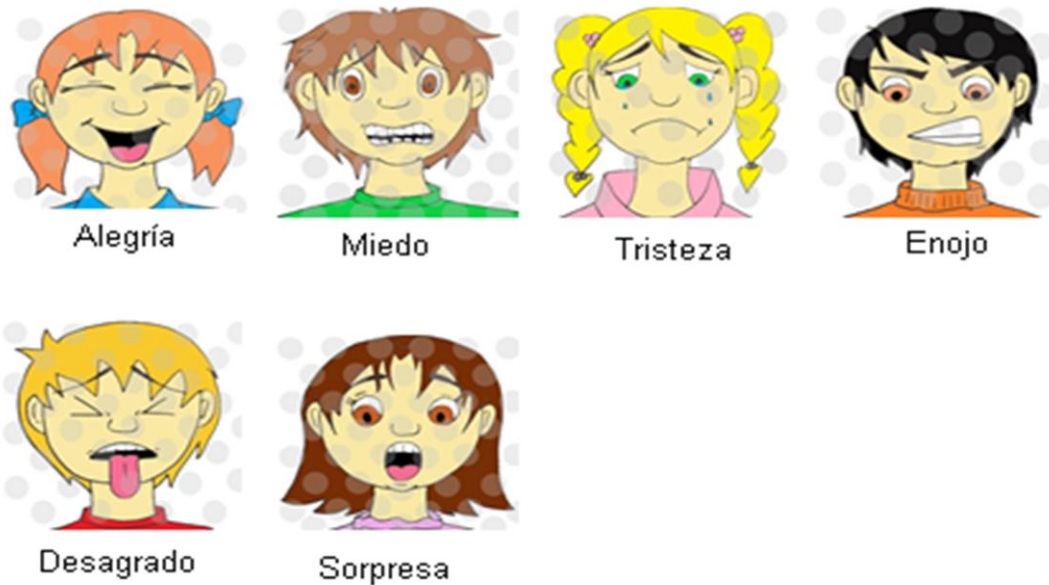


Luego la misma se modificó, se sustituyeron las ilustraciones por dibujos de nenes y nenas representando una emoción en particular. Dichos dibujos los realizó la Licenciada en Psicología Macarena Escobar y se aplicaron por primera vez en el año 2019 (Figura 3).

Se considera fundamental destacar que los dibujos los haya realizado una licenciada en psicología teniendo en cuenta determinados aspectos que pueden llegar a influir a la hora de la toma de dicha técnica.

Figura 3

Nuevas tarjetas estímulos utilizadas para el Reconocimiento de emociones.



Nota: los estímulos presentan marcas de agua para resguardar la propiedad intelectual de la técnica hasta su publicación

La toma fue individual, y se utilizó el espacio asignado por el establecimiento educativo para la administración de la técnica. En todas las instancias se tuvo en cuenta el orden de la presentación de las tarjetas frente a los y las participantes. Las tarjetas fueron presentadas en el siguiente orden:

- i. Alegría
- ii. Miedo
- iii. Tristeza
- iv. Enojo
- v. Desagrado/Asco
- vi. Sorpresa

Las tarjetas eran presentadas de a una por vez, la consigna: “¿Qué está sintiendo este/a nene/a? ¿Qué le pasa?”. Se anotó en una planilla cuántas emociones reconocían correctamente los escolares y se aceptaron los sinónimos de estas.

Para asegurar la validez de contenido, se sometió a la técnica a la evaluación de juicio de expertos, la cual se define como la valoración de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas como expertos cualificados en el tema en cuestión, y que pueden emitir juicios y expresar su valoración sobre la pertinencia al objeto de estudio y, además, su grado de precisión y de adecuación y claridad de los dibujos representando una emoción en particular. Para ello se siguieron los siguientes pasos (Escobar- Pérez y Cuervo-Martínez, 2008):

- a. Convocatoria de expertos: se convocaron a 7 psicólogas expertas en la temática. Se les informó sobre la variable a evaluar (reconocimiento de emociones en ilustraciones) y la población sobre la que se pretende aplicar la técnica.
- b. Confección del cuestionario de Juicio de Expertos online: se utilizó *Google Forms*. El cuestionario incluyó una muestra de cada una de los 6 ítems de la técnica acompañados de una pregunta en escala de Likert sobre la claridad, coherencia, relevancia y suficiencia de los mismos para evaluar las emociones.
- c. Envío de cuestionarios a los expertos: se realizó vía e-mail.
- d. Análisis de los datos obtenidos: para determinar el grado de acuerdo entre jueces, se aplicó el coeficiente V de Aiken (Robles Pastor, 2018).

Para asegurar la confiabilidad, se tomó test-retest de la técnica transcurridos 3 meses de la primera aplicación.

5. Procedimiento

Respecto a los procedimientos, cabe aclarar que el presente estudio se encuentra enmarcado en el Proyecto Integral de Nivel Inicial llevado a cabo por la Dirección General de Escuelas y la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua, por lo que los datos que se utilizaron fueron recolectados en los años 2018 y 2019.

Inicialmente se solicitó a la Dirección General de Escuelas de Mendoza y a las autoridades de las escuelas la correspondiente autorización para efectuar la administración del instrumento a los/as alumnos/as de jardín.

Posteriormente, se dio a conocer la investigación a las familias con una reunión realizada en las instituciones y se solicitó su consentimiento informado (ver anexo) para la administración de la técnica.

Se aplicó la técnica a cada uno de los niños, solicitando siempre en primer lugar su asentimiento oral. En todo el desarrollo de este trabajo se tuvieron en cuenta los Lineamientos Éticos de la American Psychological Association (2010) para los psicólogos y los principios establecidos por la Convención sobre los Derechos del Niño, Ley N° 23.849 de la República Argentina.

Finalmente, se entregó a cada jardín un informe con la devolución correspondiente y se dictaron talleres para padres y docentes sobre desarrollo emocional en la infancia.

6. Análisis de datos

En tratamiento estadístico de los resultados cuantitativos fue realizado por medio del programa estadístico *Statistics IBM SPSS 25*. En dicho programa se generó la base de datos del presente estudio.

Para dar respuesta al primer objetivo de trabajo, se utilizaron estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, mínimos y máximos), se generaron tablas de distribución de frecuencias y se llevó a cabo la prueba de verificación de hipótesis no paramétrica *U de Mann Whitney*.

Para mencionar cuáles emociones fueron las más reconocidas entre los escolares se generaron tablas de distribución de frecuencias.

Para analizar la validez de contenido de la técnica de Reconocimiento de Emociones en escolares de nivel inicial de Mendoza se utilizó el coeficiente *V de Aiken* (Robles Pastor, 2018).

Por último, para analizar la medida de estabilidad (confiabilidad test-retest) se aplicó la prueba de verificación de hipótesis no paramétrica *Rho de Spearman* y se llevó a cabo el análisis de consistencia interna de la técnica de Reconocimiento de Emociones mediante el coeficiente de *Alfa de Cronbach*.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Se presentan aquí los resultados obtenidos en función de los objetivos propuestos para este estudio.

2.1. Primer objetivo específico

- Describir las emociones básicas que reconocen los escolares de nivel inicial.

En primer lugar, se presentan los estadísticos descriptivos en el test de reconocimiento de emociones, en donde se pudo observar una media de 1,65 (DE: 1,231), un mínimo de 0, es decir, no reconoce ninguna de las emociones presentadas y un máximo de 6, reconoce el total de las emociones (Tabla 7).

Se pudo observar que 96 niños/as (21,3%) no lograron reconocer ninguna de las emociones presentadas, 109 niños/as (24,2%) reconocieron sólo una emoción, 141 niños/as (31,3%) reconocieron al menos dos emociones, 74 niños/as (16,4%) reconocieron tres emociones, 23 niños/as (5,1%) reconocieron cuatro emociones, 5 niños/as (1,1%) reconocieron cinco emociones y por último, 2 niños/as (0,4%) reconocieron el total de las emociones presentadas (Tabla 2).

Tabla 2

Análisis de frecuencia en el test de Reconocimiento de emociones

	<i>f</i>	%
0	96	21,3
1	109	24,2
2	141	31,3
3	74	16,4
4	23	5,1
5	5	1,1
6	2	0,4
Total	450	100

En segundo lugar, se presentan los estadísticos descriptivos en el test de reconocimiento de emociones según el sexo. Se pudo observar en los niños una media de 1,59 (DE: 1,229), siendo el mínimo 0, es decir, no hay reconocimiento de las emociones presentadas y un máximo de 6, reconoce el total de las mismas. Por otro lado, en las niñas se pudo observar una media de 1,7 (DE: 1,233) (Tabla 7).

Se pudo observar que 52 niños (24%) no lograron reconocer ninguna de las emociones presentadas, 48 niños (22,1%) reconocieron sólo una emoción, 71 niños (32,7%) reconocieron al menos dos emociones, 33 niños (15,2%) reconocieron tres emociones, 10 niños (4,6%) reconocieron cuatro emociones, 2 niños (0,5%) reconocieron cinco emociones y por último, 1 niño (0,4%) reconoció el total de las emociones presentadas (Tabla 3).

Por otro lado, se pudo observar que 44 niñas (18,9%) no lograron reconocer ninguna de las emociones presentadas, 61(26,2%) reconocieron sólo una emoción, 70 niñas (30%) reconocieron al menos dos emociones, 41 niñas (17,6%) reconocieron tres emociones, 13 niñas (5,6%) reconocieron cuatro emociones, 3 niñas (1,3%) reconocieron cinco emociones y por último, 1 niña (0,4%) reconoció todas las emociones presentadas (Tabla 3).

Tabla 3

Análisis de frecuencia en el test de Reconocimiento de emociones según el sexo

Sexo		f	%
Niño	0	52	24
	1	48	22,1
	2	71	32,7
	3	33	15,2
	4	10	4,6
	5	2	0,5
	6	1	0,4
	Total	217	100
Niña	0	44	18,9
	1	61	26,2
	2	70	30
	3	41	17,6
	4	13	5,6
	5	3	1,3
	6	1	0,4
	Total	233	100

En tercer lugar, se presentan los estadísticos descriptivos en el test de reconocimiento de emociones según el ámbito educativo. En la escuela de ámbito urbano se pudo observar una media de 1,92 (DE: 1,293), considerando que un mínimo de 0, implica no reconocer ninguna de las emociones presentadas, mientras que un máximo de 6, significa reconocer el total de las emociones. Para el ámbito urbano-marginado se observó una media de 1,27 (DE: 1,026), considerando un mínimo de 0 y un máximo de 4 del total de emociones reconocidas (Tabla 7).

En el ámbito educativo urbano, se pudo observar que 44 niños/as (16,8%) no lograron reconocer ninguna de las emociones presentadas, 58 niños/as (19,1%) reconocieron sólo una emoción, 86 niños/as (32,8%) reconocieron al menos dos emociones, 55 niños/as (21%) reconocieron tres emociones, 20 niños/as (7,6%) reconocieron cuatro emociones, 5 niños/as (1,9%)

reconocieron cinco emociones y por último, 2 niños/as (0,8%) reconoció el total de las emociones presentadas (Tabla 4).

Por otro lado, en el ámbito educativo urbano-marginado se pudo observar que 52 niños/as (27,7%) no lograron reconocer ninguna de las emociones presentadas, 59 niños/as (31,4%) reconocieron sólo una emoción, 55 niños/as (29,5%) reconocieron al menos dos emociones, 19 niños/as (10,1%) reconocieron tres emociones y por último, 3 niños/as (1,6%) reconocieron cuatro emociones (Tabla 4).

Tabla 4

Análisis de frecuencia en el test de Reconocimiento de emociones según el ámbito educativo

Ámbito educativo		<i>f</i>	%
Urbano	0	44	16,8
	1	50	19,1
	2	86	32,8
	3	55	21
	4	20	7,6
	5	5	1,9
	6	2	0,8
Total		262	100
Urbano marginado	0	52	27,7
	1	59	31,4
	2	55	29,3
	3	19	10,1
	4	3	1,6
Total		188	100

En cuarto lugar, se presentan los estadísticos descriptivos en el test de reconocimiento de emociones según la edad de niños y niñas. Se pudo observar que los niños y niñas de 4 años obtienen una media de 1,45 (DE: 1,2), siendo 0 el mínimo en el cual no se reconoce ninguna de las emociones presentadas y un máximo de 5. Por otro lado, para la edad de 5 años se pudo observar que los niños y niñas obtienen una media de 1,9 (DE: 1,227), con un mínimo de 0 y un máximo de 6, reconociendo el total de las emociones presentadas (Tabla 7).

En la edad de 4 años se pudo observar que 71 niños/as (28,3%) no lograron reconocer ninguna de las emociones presentadas, 60 niños/as (23,9%) reconocieron sólo una emoción, 68 niños/as (27,1%) reconocieron al menos dos emociones, 42 niños/as (16,7%) reconocieron tres emociones, 8 niños/as (3,2%) reconocieron cuatro emociones y por último, 2 niños/as (0,8%) reconocieron cinco emociones (Tabla 5).

Por otro lado, se pudo observar en la edad de 5 años, 25 niños/as (12,6%) no lograron reconocer ninguna de las emociones presentadas, 49 niños/as (24,6%) reconocieron sólo una emoción, 73 niños/as (36,7%) reconocieron al menos dos emociones, 32 niños/as (16,1%) reconocieron tres emociones, 15 niños/as (7,5%) reconocieron cuatro emociones, 3 niños/as (1,5%) reconocieron cinco emociones, y por último, 2 niños/as (1%) reconocieron el total de emociones presentadas (Tabla 5).

Tabla 5

Análisis de frecuencia en el test de Reconocimiento de emociones según la edad.

Edad		f	%
4 años	0	71	28,3
	1	60	23,9
	2	68	27,1
	3	42	16,7
	4	8	3,2
	5	2	0,8
	Total	251	100
5 años	0	25	12,6
	1	49	24,6
	2	73	36,7
	3	32	16,1
	4	15	7,5
	5	3	1,5
	6	2	1
	Total	199	100

En quinto lugar, se presentan los estadísticos descriptivos en el test de reconocimiento de emociones según el turno de asistencia escolar (mañana o tarde). Para el turno mañana se observa una media de 1,66 (DE: 1,317), con un mínimo de 0 y un máximo de 6 emociones. Por otro lado, para el turno tarde se observa una media de 1,63 (DE: 1,14), con un mínimo de 0 y un máximo de 5 emociones reconocidas (Tabla 7).

En el turno mañana se pudo observar que 52 niños/as (23%) no lograron reconocer ninguna de las emociones presentadas, 54 niños/as (23,9%) reconocieron sólo una emoción, 65 niños/as (28,8%) reconocieron al menos dos emociones, 35 niños/as (15,5%) reconocieron tres emociones, 15 niños/as (6,6%) reconocieron cuatro emociones, 3 niños/as (1,3%) reconocieron cinco emociones, y por último 2 niños/as (0,9%) reconocieron el total de emociones presentadas (Tabla 6).

Por otro lado, para el turno tarde se pudo observar que 44 niños/as (19,6%) no lograron reconocer ninguna de las emociones presentadas, 55 niños/as

(24,6%) reconocieron sólo una emoción, 76 niños/as (33,9%) reconocieron al menos dos emociones, 39 niños/as (17,4%) reconocieron tres emociones, 8 niños/as (3,6%) reconocieron cuatro emociones, por último, 2 niños/as (0,9%) reconocieron cinco de las emociones presentadas (Tabla 6).

Tabla 6

Análisis de frecuencia en el test Reconocimiento de emociones según turno de asistencia escolar

Turno Escolar		f	%
Mañana	0	52	23
	1	54	23,9
	2	65	28,8
	3	35	15,5
	4	15	6,6
	5	3	1,3
	6	2	0,9
	Total	226	100
Tarde	0	44	19,6
	1	55	24,6
	2	76	33,9
	3	39	17,4
	4	8	3,6
	5	2	0,9
	Total	224	100

Finalmente, para conocer si estas diferencias son significativas se aplicó, en un primer momento, la prueba de normalidad *Komogorov-Smirnov* ($n > 50$) por la cual se encontró que la variable de estudio no se ajusta a una distribución normal ($p < 0,05$). Por ello se llevó a cabo la prueba de verificación de hipótesis no paramétrica *U de Mann Whitney*. Dicha prueba sugiere que existen diferencias significativas en la cantidad de reconocimiento de emociones según el ámbito educativo y según la edad de los y las escolares ($p < 0,05$) (Tabla 7).

Tabla 7

Diferencias en Reconocimiento de Emociones según sexo, ámbito, edad y turno de asistencia escolar

Sexo	ME (DE)	<i>U</i>	<i>p</i>
Niño	1,59(1,229)	24030	0,35
Niña	1,7(1,233)		
Ámbito			
Urbano	1,92(1,293)	17427,5	0,001*
Urbano-marginado	1,27(1,026)		
Edad			
4 años	1,45(1,2)	20100,5	0,001*
5 años	1,9(1,227)		
Turno			
Mañana	1,66(1,317)	25104,5	0,877
Tarde	1,63(1,14)		

Nota: $p < 0,01^*$

2.2. Segundo objetivo específico

- Explorar cuáles emociones son las más reconocidas entre los escolares.

Se pudo observar que 239 niños/as (53,1%) lograron reconocer la emoción “alegría”, 41 niños/as (9,1%) lograron reconocer la emoción “miedo”, 143 niños/as (31,8%) lograron reconocer la emoción “tristeza”, 286 niños/as (63,6%) lograron reconocer la emoción “enojo”, 13 niños/as (2,9%) lograron reconocer la emoción “desagrado”, por último, 26 niños/as (5,8%) lograron reconocer la emoción “sorpresa” (Tabla 8).

Tabla 8

Presencia o ausencia de reconocimiento según la emoción

Emociones	<i>f</i>	%
Alegría		
Sí	239	53,1
No	211	46,9
Miedo		
Sí	41	9,1
No	409	90,9
Tristeza		
Sí	143	31,8
No	307	68,2
Enojo		
Sí	286	63,6
No	164	36,4
Desagrado		
Sí	13	2,9
No	437	97,1
Sorpresa		
Sí	26	5,8
No	424	94,2

En virtud de los resultados se sostiene que las emociones más reconocidas entre los y las escolares son el enojo (63,3%), la alegría (53,1%) y la tristeza (31,8%).

De acuerdo con lo indagado en el rastreo bibliográfico se decidió explorar si existían diferencias en cuanto a las emociones más reconocidas según el sexo y el ámbito educativo.

En primer lugar, se presentan los estadísticos descriptivos teniendo en cuenta el sexo. En el sexo masculino se pudo observar que 140 niños (64,5%) reconocieron la emoción enojo, 112 niños (51,6%) reconocieron la emoción alegría y 60 niños (27,6) reconocieron la emoción tristeza (Tabla 9).

Por otro lado, se pudo observar en el sexo femenino que 146 niñas (62,7%) reconocieron la emoción enojo, 127 niñas (54,5%) reconocieron la emoción alegría y 83 niñas (35,6%) reconocieron la emoción tristeza (Tabla 9).

Tabla 9*Presencia o ausencia de reconocimiento según tipo de emoción y sexo*

Sexo	Emociones		F	%
Niño	Alegría	Sí	112	51,6
		No	105	48,4
	Miedo	Sí	15	6,9
		No	202	93,1
	Tristeza	Sí	60	27,6
		No	157	72,4
	Enojo	Sí	140	64,5
		No	77	35,5
	Desagrado	Sí	6	2,8
		No	211	97,2
	Sorpresa	Si	13	6
		No	204	94
Niña	Alegría	Sí	127	54,5
		No	106	45,5
	Miedo	Si	26	11,2
		No	207	88,8
	Tristeza	Sí	83	35,6
		No	150	64,4
	Enojo	Sí	146	62,7
		No	87	37,3
	Desagrado	Sí	7	3
		No	226	97
	Sorpresa	Sí	13	5,6
		No	220	94,4

Los resultados obtenidos en la emoción enojo fueron similares para ambos sexos (niño - niña). Mientras que para las emociones de alegría y tristeza la diferencia es mayor a favor del sexo femenino.

En segundo lugar, se presentan los datos estadísticos teniendo en cuenta el ámbito educativo. En el ámbito escolar urbano se pudo observar que 190 alumnos/as (72,5%) reconocieron la emoción enojo, 144 alumnos/as (55%) reconocieron la emoción alegría y 106 (40,5%) reconocieron la emoción tristeza (Tabla 10).

Por otra parte, en el ámbito escolar urbano-marginado se pudo observar que 96 alumnos/as (51,1%) reconocieron la emoción enojo, 95 alumnos/as (50,5%) reconocieron la emoción alegría y 37 alumnos/as (19,7%) reconocieron la emoción tristeza (Tabla 10).

Tabla 10*Presencia o ausencia de reconocimiento según tipo de emoción y ámbito educativo*

Ámbito educativo	Emociones		<i>f</i>	%
Urbano	Alegría	Sí	144	55
		No	118	45
	Miedo	Sí	38	14,5
		No	224	85,5
	Tristeza	Sí	106	40,5
		No	156	59,5
	Enojo	Sí	190	72,5
		No	72	27,5
	Desagrado	Sí	10	3,8
		No	252	96,2
	Sorpresa	Sí	22	8,4
		No	240	91,6
Urbano-marginado	Alegría	Sí	95	50,5
		No	93	49,5
	Miedo	Sí	3	1,6
		No	185	98,4
	Tristeza	Sí	37	19,7
		No	151	80,3
	Enojo	Sí	96	51,1
		No	92	48,9
	Desagrado	Si	3	1,6
		No	185	98,4
	Sorpresa	Sí	4	2,1
		No	184	97,9

En conclusión, los resultados obtenidos demuestran que las emociones más reconocidas son enojo (63,3%), alegría (53,1%) y tristeza (31,8%). En cuanto al sexo, no hay diferencias, aunque se observa un reconocimiento ligeramente superior de las niñas. En relación al ámbito educativo, se observa que los escolares de ámbito urbano reconocen con mayor frecuencia las emociones presentadas en comparación con los y las escolares de ámbito urbano-marginado.

2.3. Tercer objetivo específico

- Analizar la validez de contenido de la técnica de Reconocimiento de Emociones en escolares de nivel inicial de Mendoza

A fin de responder a este objetivo se utilizó el coeficiente *V de Aiken* (Robles Pastor, 2018) para el análisis de los datos. Este asume valores en proporción (de 0 a 1), siendo el valor 1 la máxima magnitud posible, que indica un perfecto acuerdo entre los jueces. En consecuencia:

$V=0$, significa que hay total desacuerdo con el estímulo

$V=1$, significa que hay total acuerdo con el estímulo

Se puede observar que la mayoría de las emociones presentan una elevada validez de contenido, ya que los valores obtenidos a través de la aplicación del coeficiente *V de Aiken* son de 0.9 y 1, a excepción de desagrado que presenta un índice menor. (Tabla 11).

Tabla 11
Coefficiente de V de Aiken

Emociones	V
Alegría	0,98
Miedo	0,99
Tristeza	0,98
Enojo	0,98
Desagrado	0,84
Sorpresa	0,93
Total	0,95

A continuación, se exponen los valores obtenidos para cada emoción según los ítems de: claridad, coherencia, relevancia y suficiencia.

En cuanto a *claridad* se observa que las emociones alegría, tristeza y enojo obtuvieron un índice de validez 1, es decir, existe un total acuerdo entre las expertas, con los estímulos correspondientes a dichas emociones. Mientras que la emoción miedo obtuvo un índice de validez 0,95 y el resto de emociones desagrado y sorpresa obtuvieron un índice de 0,86 (ver tabla 12).

En cuanto a *coherencia* se observa que las emociones miedo y tristeza obtuvieron un índice de validez 1, es decir, existe un total acuerdo entre las expertas, con los estímulos correspondientes a dichas emociones. Mientras que la emoción alegría obtuvo un índice de validez 0,95 y el resto de emociones, enojo, desagrado y sorpresa obtuvieron un índice de 0,9 (ver tabla 12).

En cuanto a *relevancia* las emociones alegría, miedo, enojo y sorpresa obtuvieron un índice de validez 1, es decir, existe un total acuerdo, entre las expertas, con los estímulos correspondientes a dichas emociones. Mientras que la emoción tristeza obtuvo un índice de validez 0,9 y desagrado obtuvo un índice de 0,71 (ver tabla 12).

Por último, en cuanto a *suficiencia* las emociones miedo, tristeza y enojo obtuvieron un índice de validez 1, es decir, que existe un total acuerdo, entre las expertas, con los estímulos correspondientes a dichas emociones. Mientras que las emociones alegría y sorpresa obtuvieron un índice de validez 0,95 y desagrado obtuvo un índice de 0,9 (ver tablas 12).

Tabla 12

V de Aiken para cada una de las emociones

	Alegría	Miedo	Tristeza	Enojo	Desagrado	Sorpresa
Claridad	1	0,95	1	1	0,86	0,86
Coherencia	0,95	1	1	0,9	0,9	0,9
Relevancia	1	1	0,9	1	0,71	1
Suficiencia	0,95	1	1	1	0,9	0,95

En síntesis, la emoción desagrado obtuvo valores menores a comparación del resto en todos los ítems evaluados, seguida de la emoción sorpresa.

2.4. Cuarto objetivo específico

- Analizar la estabilidad (confiabilidad por *test-retest*) y la consistencia interna de la técnica de Reconocimiento de Emociones en escolares de nivel inicial de Mendoza.

Para alcanzar este objetivo se aplicó la prueba de verificación de hipótesis no paramétrica *Rho de Spearman*.

Cabe destacar que, tras la modificación de las caritas, se realizó un análisis de los estímulos por separados. Además, se realizó un análisis de confiabilidad test-retest con el total de los sujetos, teniendo en cuenta que la segunda toma se llevó a cabo a los 3 meses de la primera.

Los resultados obtenidos muestran una correlación positiva significativa entre el reconocimiento de emociones, la edad y el *re-test* ($p < 0,05$) (Tabla 13).

Los valores correspondientes a la relación de la edad tanto con los estímulos originales ($\rho=0,297$; $p<0,05$) como con los estímulos nuevos ($\rho=0,250$; $p<0,05$) muestran una correlación positiva débil, mientras que en todos los estímulos señalan una correlación positiva muy débil ($\rho=0,165$; $p<0,05$) (Hernández Sampieri et al., 2014).

Por otro lado, los valores correspondientes al *re-test* en estímulos originales ($\rho=0,420$; $p<0,05$); como en estímulos nuevos ($\rho=0,464$; $p<0,05$) y en el total de estímulos muestran una correlación positiva media ($\rho=0,460$; $p<0,05$) (Hernández Sampieri et al., 2014).

Tabla 13

Correlación de Spearman según los diferentes estímulos

Reconocimiento de emociones			
	Estímulos originales	Estímulos nuevos	Todos los estímulos
Edad	0,297*	0,250*	0,165*
Re-test	0,420*	0,464*	0,460*

*Nota: $p<0,05$

Además, se llevó a cabo el análisis de consistencia interna mediante el coeficiente *Alfa de Cronbach*.

Los valores obtenidos para el total de emociones en los estímulos originales fueron de $\alpha=0,09$ y en los nuevos estímulos fue de $\alpha=0,59$.

Tabla 14

Estímulos que se emplearon	Alfa de Cronbach
Todos los estímulos	0,37
Estímulos originales	0,09
Nuevos estímulos	0,59

Los valores obtenidos para la emoción alegría en estímulos originales fue de $\alpha=0,11$ y en los nuevos estímulos fue de $\alpha=0,49$ lo cual indica que si se suprime dicho estímulo disminuiría considerablemente la consistencia interna. Igualmente sucede con la emoción enojo que obtuvo en estímulos originales $\alpha=0,13$ y en nuevos estímulos $\alpha=0,54$ (Tabla 15).

En cambio, los valores obtenidos para la emoción desagrado en estímulos originales fue de $\alpha=0,07$ y en los nuevos estímulos $\alpha=0,60$ se consideran relevantes, debido a que si se suprime dicho estímulo aumentaría la consistencia interna total del instrumento lo cual indica que se debería revisar el estímulo (Tabla 15).

Tabla 15

Coeficiente de Alfa de Cronbach para el total de elementos

Emociones	Alfa de Cronbach si el elemento se suprime en el total de los estímulos	Alfa de Cronbach si el elemento se suprime en estímulos originales	Alfa de Cronbach si el elemento se suprime en nuevos estímulos
Alegría	0,35	0,11	0,49
Miedo	0,27	0,17	0,54
Tristeza	0,27	0,12	0,49
Enojo	0,39	0,13	0,54
Desagrado	0,37	0,07	0,60
Sorpresa	0,31	0,12	0,56

En resumen, la técnica obtuvo indicadores de confiabilidad aceptables ($\rho=0,460$; $p<0,05$). En cuanto a consistencia interna ($\alpha = 0,59$) se destacan resultados satisfactorios, indicando que la técnica resulta válida y confiable.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación se procederá a la discusión de los resultados obtenidos en la presente investigación, para ello se tendrá en cuenta tanto los objetivos planteados como el marco teórico de referencia.

El primer objetivo de este estudio buscó *describir las emociones básicas que reconocen los escolares de nivel inicial*. Para ello, se evaluó el desempeño de los y las participantes mediante la técnica de Reconocimiento de Emociones.

Los resultados obtenidos manifiestan un esperable desempeño en el reconocimiento de emociones, esto podría indicar que los niños y niñas de 4 y 5 años poseen habilidades básicas para captar gestos y expresiones faciales en otros, asociarlos a una emoción determinada y reconocer la palabra adecuada que expresa esa emoción.

Esta capacidad comienza su desarrollo en las relaciones diádicas tempranas (Riquelme et al., 2003) y continua ampliándose en los períodos siguientes y en distintos contextos sociales (Von Salisch, 2001), siendo el ámbito familiar y educativo dos de los contextos de interacción social fundamentales para ello. Es decir, la socialización tendría un efecto en la expresión de emociones y el reconocimiento de las mismas e iniciarían a partir de la infancia temprana, entre los 4 y 6 meses de vida (Fernández et al., 2007).

Esto difiere de otras investigaciones (Gordillo et al., 2015; Alonso Rodríguez, 2020) donde sostienen que recién a edades más avanzadas (6-9 años y 9-13 años) se encontraría presente esta habilidad. No obstante, se considera relevante mencionar que es una habilidad que se va perfeccionando en el transcurso de la vida.

De acuerdo a ello, cabe destacar que los y las participantes mayores (5 años) obtuvieron valores más altos. Felleman et al. (1983 citado en Gordillo et al., 2015) considera que es esperable que a los 5 años los niños y las niñas sean capaces de nombrar e identificar, en mayor o menor grado, todas las emociones básicas: alegría, miedo, tristeza, enojo, desagrado y sorpresa.

En cuanto a la cantidad de emociones básicas reconocidas según el ámbito educativo se observó una diferencia significativa, siendo el ámbito urbano-marginado el que obtuvo valores más bajos a comparación del ámbito urbano. Por ello, se considera importante tener en cuenta las características de los contextos sociales como favorecedoras u obtaculizadores del desarrollo personal (Arón & Milicic, 1999 citado en Ison, 2004).

Al respecto, Lacunza et al. (2009) sostiene que el reconocimiento de emociones y habilidades sociales, en general, están influidas por las características del entorno, por lo que las desventajas socio-ambientales puede tener un impacto negativo en la conformación y expresión de estas capacidades sociales. Una de las habilidades sociales, es el reconocimiento de las emociones propias y en otros. Estos aspectos son factores protectores de la salud, las cuales favorecen el desarrollo en niños y niñas.

En consecuencia, en contextos más desfavorecidos es imprescindible educar para el reconocimiento de las emociones, llevando a cabo una “alfabetización emocional”, alternativa educativa que promueva el reconocimiento y expresión emocional. Esto es posible de aplicar en situaciones cotidianas en las que estén involucradas las emociones de los alumnos y las alumnas (De la Barrera et al., 2012).

Por la etapa evolutiva en la que se encuentran los niños y las niñas de nivel inicial de educación, iniciar y abordar la alfabetización emocional resulta un momento ideal, por ende las intervenciones que se hagan en este momento tendrían mayor efectividad (Muchiut, 2018).

El presente trabajo también buscó describir la cantidad de emociones reconocidas según el sexo. Los resultados obtenidos en la prueba aplicada no arrojan diferencias significativas entre niños y niñas, aunque se observa un rendimiento ligeramente superior por parte de las niñas. Estos resultados son muy similares a los obtenidos en las investigaciones de López Morales et al. (2017), Leiva (2017), Molinero et al. (2015), Oyuela-Vargas y Pardo-Vélez

(2003) lo cual refuerza la hipótesis de que el sexo no es un predictor en la capacidad de reconocimiento de emociones.

Ahora, se discutirán los resultados referentes al segundo objetivo de esta investigación que buscó *explorar cuáles emociones son las más reconocidas entre los y las escolares*. Para ello, se realizaron comparaciones estadísticas en cada una de las emociones de acuerdo a si fueron reconocidas o no.

Los resultados obtenidos sostienen que las emociones más reconocidas fueron el enojo, alegría y tristeza. Esto concuerda con las investigaciones encontradas sobre el tema (Denham, 2007; Gao y Maurer, 2010; Gordillo et al., 2015; Mestas et al., 2015) en donde plantean que las emociones que más se reconocen son la alegría y la tristeza. Mientras que en aquellos estudios donde se tiene en cuenta el tiempo de reacción, aseguran que la emoción enojo es la que más rápidamente se reconoce (Öhman et al., 2001 citado en Oyuela-Vargas y Pardo-Vélez, 2003). De la primera, cabe mencionar el papel de la sonrisa como un elemento de reconocimiento fundamental que niños y niñas son capaces de discriminar con facilidad a muy temprana edad (Gordillo et al., 2015). De la segunda, se considera como elemento de reconocimiento fundamental las lágrimas (Ekman, 2017).

Además, acorde a lo indagado en la bibliografía se decidió conocer si existían diferencias en cuanto a las emociones más reconocidas según el sexo y el ámbito educativo.

En relación al sexo, en la emoción enojo los resultados fueron similares para ambos grupos (femenino - masculino). Esto difiere de otro estudio en donde sostienen que los hombres reconocen con mayor facilidad las expresiones de ira (Oyuela-Vargas y Pardo-Vélez, 2003), estas son amenazantes y de su reconocimiento depende la supervivencia de la especie (Darwin, 1984 citado en Oyuela-Vargas y Pardo-Vélez, 2003). Esto se vincula con un rol socialmente atribuido al hombre como protector, sin embargo se considera una hipótesis clásica y cuyas bases no son fiables.

Por otro lado, en el reconocimiento de las emociones alegría y tristeza, la diferencia es mayor a favor del sexo femenino. Esto guarda consonancia con los hallazgos de estudios (Lawrence et al., 2015; Montagne et al., 2005 citado en Molinero et al, 2015) donde señalan que los hombres son menos precisos y menos sensibles en el reconocimiento de emociones en comparación con las mujeres.

En relación al ámbito educativo, y en concordancia con lo expuesto en el primer objetivo, la diferencia en cuanto a las emociones más reconocidas (enojo, alegría y tristeza) es muy marcada siendo mayor en el ámbito urbano. Esto señala la importancia de considerar las diversas variables que pueden influir en el reconocimiento de emociones, entre ellas los contextos sociales, ya que pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo en la regulación emocional de los niños y las niñas (Arón & Milicic, 1999 citado en Ison, 2004).

El tercer objetivo de esta investigación buscó *analizar la validez de contenido de la técnica de Reconocimiento de Emociones en escolares de nivel inicial*. Para ello, se utilizó el juicio de expertos, y se analizó los resultados a través del coeficiente *V de Aiken*.

Cada estímulo fue evaluado de acuerdo a “claridad”, “coherencia”, “suficiencia” y “relevancia”. En “claridad” se tuvo en cuenta si el estímulo se comprendía fácilmente, es decir, si su sintáctica y semántica eran adecuadas (Escobar-Pérez y Cuervo Martínez, 2008). De acuerdo a ello, los estímulos de las emociones alegría, tristeza y enojo obtuvieron como resultado un índice alto, lo cual nos indicó que hubo un acuerdo entre las expertas en la claridad de los estímulos que representaron dichas emociones. Mientras que los estímulos de las emociones desagrado y sorpresa obtuvieron un índice menor, lo cual indicó que se debe continuar trabajando para obtener una mayor comprensión de las emociones representadas en dichos estímulos.

En “coherencia” se tuvo en cuenta si el estímulo tiene relación lógica con la dimensión que se está midiendo (Escobar-Pérez y Cuervo Martínez, 2008). De acuerdo a ello, los estímulos de las emociones miedo, alegría y tristeza

obtuvieron como resultado un índice alto, lo cual indica que hubo un acuerdo entre las expertas en la coherencia de estos estímulos en relación a la dimensión que pretenden medir. Mientras que los estímulos de las emociones enojo, desagrado y sorpresa obtuvieron un índice menor.

En “suficiencia” se tuvo en cuenta si los estímulos que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de la misma (Escobar-Pérez y Cuervo Martínez, 2008). De acuerdo a ello, los estímulos de las emociones de miedo, tristeza y enojo obtuvieron índices altos. Se considera que estos resultados estarían relacionados con cuestiones centrales de las expresiones de dichas emociones que hacen a la suficiencia del estímulo.

Por último, en “relevancia” se tuvo en cuenta si el estímulo es esencial, es decir, que si debe ser incluido (Escobar-Pérez y Cuervo Martínez, 2008). De acuerdo a ello, los estímulos de las emociones alegría, miedo, tristeza, enojo y sorpresa obtuvieron un resultado alto, lo cual indica que la presencia de dichas emociones es importante en el instrumento de evaluación. Mientras que el estímulo de la emoción desagrado obtuvo como resultado un índice considerablemente menor.

Ekman (2017) sostiene que la emoción “*desagrado*” no se presenta como una emoción diferenciada hasta algún punto entre los 4 y 8 años. Incluso con frecuencia dicha emoción se confunde con enojo. Considera que determinadas microexpresiones en el rostro, como la postura de las cejas, nariz arrugada induce a muchas personas a pensar que se encuentran en presencia de la ira.

El autor enumera algunas microexpresiones a tener en cuenta para la emoción desagrado como la postura de las cejas (no deben juntarse), parpados superiores no elevados, nariz arrugada y labio superior elevado. La información brindada es relevante para poder realizar las modificaciones correspondientes a la ilustración que representa la emoción desagrado.

Debido a que todas las emociones, incluso, las más desagradables tienen, en mayor o menor grado, una función adaptativa y permiten que las personas

ejecuten con eficacia las reacciones conductuales apropiadas para la adaptación social y el ajuste personal (Chóliz Montañés, 2005).

Las conclusiones de la presente investigación son similares a las planteadas en la investigación de Leiva (2017) que presentó el desarrollo y validación de una batería local llamada “Reconocimiento de Expresiones Faciales y Corporales” (REFyC), debido a que ambos estudios buscan similares objetivos, sin embargo, evalúan distinto tipo de validez. Dicha técnica incluye expresiones emocionales faciales y corporales, de emociones básicas y complejas, con estímulos dinámicos. Para obtener los primeros datos de la validez convergente de la batería, analizó la relación entre las pruebas emocionales de la batería REFyC y pruebas de evaluación de reconocimiento emocional de uso consagrado en neuropsicología: *The Ekman 60 Faces Test* (Young et al., 2002 citado en Leiva, 2017), *Bodily Expresse Action Stimulis Test* (Gelder & Van den Stock, 2011 citado en Leiva, 2017), *The Cambridge Mindreading Test – Face Task* (Golan et al., 2006 citado en Leiva, 2017), *Reading the Mind in the Eyes Test* (Baron-Cohen et al., 1997 citado en Leiva, 2017). Los resultados que obtuvo mostraron correlaciones positivas entre todas las pruebas de emociones de la batería REFyC con al menos una de las pruebas de uso consolidado en neuropsicología testeadas.

En relación al presente trabajo, las devoluciones de las expertas y los aspectos teóricos indagados, se considera fundamental seguir trabajando en las expresiones del estímulo que representa la emoción desagrado en pos de mejorar la técnica de Reconocimiento de Emociones.

Para finalizar, el cuarto objetivo de esta investigación buscó *analizar la estabilidad (confiabilidad por test-retest) y la consistencia interna de la técnica de Reconocimiento de Emociones en escolares de nivel inicial de Mendoza*. Para ello se aplicó la prueba de verificación de hipótesis no paramétrica *Rho de Spearman* y se analizó la consistencia interna mediante el coeficiente de *Alfa de Cronbach*.

Los resultados obtenidos mostraron una correlación positiva significativa entre los aciertos en el reconocimiento de emociones, la edad y el re-test. Esto significa que al aumentar la edad, aumenta la cantidad de emociones reconocidas.

Esto se relaciona con otras investigaciones que sostienen que dicha capacidad mejora a medida que las personas crecen, ya que aumentarían la precisión y extensión en la identificación de las emociones (Gao & Maurer, 2010; Mayer y Salovey, 1997 citado en Castillo y Greco, 2014; Gordillo et al., 2015).

Asimismo, dicha correlación positiva en el re-test, que se tomó transcurridos 3 meses de la primera aplicación, nos indica que el instrumento de medición es confiable.

Por otro lado, se llevó a cabo el análisis de consistencia interna mediante el coeficiente de *Alfa de Cronbach*. Para ello, se tuvo en cuenta que la técnica de Reconocimiento de Emociones ha tenido un recorrido en cuanto a los estímulos que se utilizaron. De esta manera se denomina “estímulos originales” a aquellos utilizados en investigaciones del 2018, en donde las ilustraciones de las tarjetas se extrajeron de internet, eran heterogéneas y buscaban representar a las seis emociones básicas (Figura 4).

Figura 4

Primeras tarjetas estímulos utilizadas para el Reconocimiento de emociones.



Luego los estímulos se modificaron por ilustraciones que llevó a cabo la Licenciada en Psicología Macarena Escobar. Así, el instrumento quedó conformado por 6 tarjetas, cada una de las cuales contiene un dibujo de la cara de un niño/a representando una emoción. Este test fue empleado por primera vez en el año 2019 con los “estímulos nuevos” (Figura 5).

Figura 5

Nuevas tarjetas estímulos utilizadas para el Reconocimiento de emociones.



Nota: los estímulos presentan marcas de agua para resguardar la propiedad intelectual de la técnica hasta su publicación

Los resultados obtenidos para el total de estímulos (originales y nuevos) fue una correlación positiva media. Por otro lado, los valores correspondientes a la relación de la edad con los estímulos nuevos muestran una correlación positiva débil.

De acuerdo con dichos resultados, Mestas et al. (2015), sostienen que cuando se trabaja con infancias, facilita un mejor reconocimiento de la emoción aquellos estímulos que tienen rostros de niños y niñas, es decir, niños y niñas percibirían con mayor claridad las emociones en rostros con determinadas características geométricas (caras y/o ilustraciones de rostros de niños y niñas) que le son conocidas por su experiencia con ellas, respecto a aquellas con las que tienen menor o diferente trato en los aspectos emocionales (rostros adultos).

Se considera relevante el valor obtenido para los nuevos estímulos ya que en ellos aumenta la consistencia interna. Además, cabe destacar los resultados

obtenidos para la emoción desagrado debido a que si se suprime dicho estímulo aumentaría la consistencia interna del total del instrumento, lo cual indica que se debería mejorar dicho estímulo.

Los resultados de la presente investigación son similares a los obtenidos en el estudio de Torrado Duarte (2012), quien llevó a cabo una prueba piloto para la construcción de un cuestionario de reconocimiento de expresiones faciales emocionales en sujetos universitarios. Para ello, se propuso identificar entre un banco de 88 ítems, los reactivos que presentan propiedades psicométricas óptimas de fiabilidad y validez para el reconocimiento de expresiones fáciles. De esta manera evaluó la consistencia interna mediante el coeficiente de *Alfa de Cronbach* de cada una de las expresiones fáciles de las emociones (alegría, asco, ira, miedo, tristeza, sorpresa y neutralidad emocional), obteniendo como resultado que todos los factores puntuaron con una consistencia interna moderada.

Por otro lado, son mejores los resultados obtenidos en el estudio de Molinero et al. (2015), quienes buscaron establecer criterios normativos para el Test de 60 caras de Ekman (Young et al, 2002 citado en Molinero et al., 2015) y analizar la fiabilidad. Dicho instrumento media la habilidad para reconocer emociones a partir de 60 fotografías en blanco y negro de caras que expresaban una emoción. La presentación era aleatoria de las 60 caras a través de un CD-ROM de forma que él o la participante eligiera que emoción se expresaba en cada una de ellas. Las alternativas de respuesta eran las seis emociones básicas: alegría, tristeza, enfado, asco, miedo y sorpresa. Los índices de fiabilidad encontrados mediante el coeficiente de *Alfa de Cronbach* son adecuados en la puntuación total del test y para cada una de las emociones. Incluso fueron superiores a los expuestos por los autores en el manual de la prueba (Young et al., 2002 citado en Molinero et al., 2015).

Para concluir, en líneas generales la técnica de Reconocimiento de Emociones para niños y niñas de nivel inicial tiene adecuadas propiedades psicométricas, con buenos indicadores de validez y confiabilidad. Sin embargo, es fundamental que se siga trabajando en ella, sobre todo con respecto al

estímulo de la emoción “*desagrado*” debido a que tanto en validez como confiabilidad obtuvieron valores bajos respecto al resto de los estímulos.

CONCLUSIONES

La presente investigación se llevó a cabo con el objetivo de analizar las propiedades psicométricas de la técnica de Reconocimiento de Emociones en escolares de nivel inicial. Dicha técnica, fue elaborada *ad doc* por la Dra. Mirta Susana Ison y la Lic. Daniela Fernanda González. La misma evalúa la capacidad para el reconocimiento de las emociones y cuáles de ellas son identificadas.

De acuerdo a esto, se trabajó con una muestra de 450 niños y niñas, entre 4 y 5 años de edad, asistentes a tres jardines de infantes de ámbito urbano y marginal, de gestión estatal de la provincia de Mendoza.

Si bien algunos autores citados a lo largo de este trabajo han realizado estudios sobre la validación de técnicas de reconocimiento de emociones (Leiva, 2017; Torrado Duarte, 2012) o adaptaciones de las ya existentes (López Morales et al., 2017; Molinero et al., 2015; Gordillo et al., 2015) en busca de criterios normativos para determinadas poblaciones, este estudio constituye un aporte para el estudio de las emociones en población infantil perteneciente a dos contextos educativos de la provincia de Mendoza. Asimismo, es la primera investigación que busca evaluar las propiedades psicométricas del instrumento antes mencionado. En este sentido el presente trabajo puede considerarse novedoso, debido al tema elegido y al escaso uso documentado de técnicas de reconocimiento de emociones adaptadas al rango etario con el cual se trabajó.

En función a los objetivos que guiaron este estudio, las conclusiones más relevantes a las que se arribó fueron las siguientes:

En relación con las *emociones básicas que reconocen los escolares de nivel inicial* se pudo apreciar un óptimo rendimiento de toda la muestra en el reconocimiento de emociones, indicando que los niños y niñas evaluados poseen la habilidad básica de captar gestos y expresiones faciales en otros, asociarlos a una emoción determinada y reconocer la palabra adecuada que expresa esa emoción. No se encontraron diferencias significativas en relación al sexo, aunque se observó un rendimiento ligeramente superior por parte de las niñas.

Por otro lado, sí se encontraron diferencias significativas en cuanto a la cantidad de emociones reconocidas según el ámbito educativo, siendo el ámbito urbano el que obtuvo mayor desempeño a comparación del ámbito urbano-marginado. Esto indicaría que el contexto en el cual se desarrollan niños y niñas es un factor fundamental a tener en cuenta. Por lo tanto, se considera la necesidad de contextos familiares y educativos que estimulen (en un trabajo conjunto) el desarrollo emocional de los y las escolares de nivel inicial. La educación de las emociones, es condición primaria para el despliegue de la personalidad, constituye parte de un proceso continuo y permanente para lograr el desenvolvimiento de las competencias emocionales como elementos fundamentales, para lograr el desarrollo integral de la persona (Muchiut, 2018).

En lo que respecta a *explorar cuáles emociones son las más reconocidas entre los y las escolares*, se obtuvo como resultado que el enojo, la alegría y la tristeza fueron las más reconocidas, lo que nos indica que dichos estímulos cuentan con elementos centrales en las expresiones que facilitaría el reconocimiento de las mismas. A su vez, debido al rastreo bibliográfico, se decidió indagar en las diferencias de estas emociones más reconocidas según el sexo y el ámbito educativo. En relación al sexo, se pudo observar que para la emoción enojo no existen diferencias entre ambos grupos, pero sí en cuanto a las emociones alegría y tristeza, siendo las mujeres las que lograron un mejor desempeño. Por otro lado, en relación al ámbito educativo la diferencia continuó marcada a favor del ámbito urbano.

En relación con *la validez de contenido de la técnica de Reconocimiento de Emociones en escolares de nivel inicial de Mendoza*, se obtuvo buenos indicadores de validez, sin embargo el estímulo de la emoción desagrado puntuó bajo, lo que nos indicaría que hay que seguir trabajando sobre todo en las expresiones de este estímulo.

Por último, al *analizar la estabilidad (confiabilidad por test-retest) y la consistencia interna de la técnica de Reconocimiento de Emociones en escolares de nivel inicial de Mendoza*, los resultados obtenidos mostraron que

al aumentar la variable edad aumenta la cantidad de emociones reconocidas, lo cual es esperable. Además, a través de la correlación positiva en el retest, se observó que el instrumento es confiable.

En cuanto a la consistencia interna, se considera relevante el valor obtenido para los nuevos estímulos, aunque se debe realizar ajustes en el estímulo que expresa la emoción “desagrado”.

Limitaciones del estudio

En primer lugar, se considera una limitación el hecho de haber trabajado con datos de los años 2018 y 2019, ya que no están contextualizados en el momento actual post-pandemia que la sociedad atraviesa, más específicamente los habitantes de Mendoza.

Asimismo, la imposibilidad de realizar una selección aleatoria de los sujetos para que los grupos sean equivalentes respecto a variables sexo, ámbito educativo, edad, contexto socio-cultural, lo que hace que los resultados obtenidos en este estudio no puedan generalizarse.

Sugerencias para futuras líneas de investigación

De acuerdo con lo expuesto, se considera provechoso que futuras investigaciones continúen trabajando con la validez de la técnica de Reconocimiento de Emociones en pos de mejorar los estímulos que representan cada una de las emociones básicas (alegría, miedo, tristeza, enojo, desagrado y sorpresa), específicamente la emoción de desagrado, a fin de incrementar los índices de validez y confiabilidad para trabajar con el rango etario evaluado.

Asimismo, es necesario ahondar en las diferencias de sexo y del ámbito socio-educativo en cuanto al reconocimiento de emociones en la población mendocina.

Por otro lado, se considera relevante evaluar el desempeño de escolares en dicha técnica en el contexto actual post- pandemia pudiendo contrastar con los datos aquí descriptos y analizados.

Reflexiones finales

La presente investigación realizó un aporte en el análisis de las medidas psicométricas de la técnica de Reconocimiento de Emociones elaborada *ad doc*, la cual permite evaluar la capacidad de reconocimiento de emociones y cuáles son reconocidas con mayor frecuencia.

Asimismo, aporta evidencia científica respecto sobre la importancia de las emociones y su reconocimiento en la infancia como un elemento de promoción de bienestar individual y social.

Se brinda una herramienta de evaluación para trabajar con infancias de la provincia de Mendoza, acorde a un rango etario específico diferente al de varias investigaciones ya mencionadas. El reconocimiento de las emociones a edades tempranas contribuye al aprendizaje de las claves socio-emocionales relevantes para el desarrollo de las habilidades de autorregulación y para la adquisición de competencias prosociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Alberca, N., Vergara, A. I., Gutiérrez-Castro, J., y Vozmediano, L. (2017). Conocimiento emocional y conducta disruptiva: evidencia preliminar para la prevención temprana de la conducta antisocial. *International e-Journal of Criminal Sciences*, 3(11), 1-16. <http://www.ehu.es/inecs>
- Álvarez de Arcaya Ajuria, H. (2003). La comunicación no verbal. Interrelaciones entre las expresiones faciales innatas y las aprendidas. *Gazeta de Antropología*, 19(19), 1-10. <http://hdl.handle.net/10481/7334>
- Aliño Santiago, M., Navarro Fernández, R., López Esquirol, J. R., y Pérez Sánchez, I. (2007). La edad preescolar como momento singular del desarrollo humano. *Revista Cubana de Pediatría*, 79(4). <http://scielo.sld.cu/pdf/ped/v79n4/ped10407.pdf>
- Berger (2016). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Medica Panamericana.
- Bermúdez, M. P., Teva Álvarez, I., y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32. <http://www.redalyc.org/pdf/647/64720105.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Campo Terner, L. A. (Octubre de 2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *Psicogente*, 12(22), 341-351. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1168>
- Castillo, K., y Greco, C. (2014). Inteligencia emocional: un estudio exploratorio en escolares argentinos de contextos rurales. *Revista de Psicología*, 23(2), 116-132. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2014.36152>

- Castillo, S., Sibaja, D., Carpintero, L., y Romero-Acosta, K. (2015). Estudio de los estilos de crianza en niños, niñas y adolescentes en Colombia: un estado del arte. *Búsqueda*, 2(15), 64-70. <https://revistas.cecar.edu.co/>
- Castro Solano, A., y Fernández Liporace, M. (2017). *La evaluación psicológica en niños*. Paidós S. A.
- Cavieres, A. F., y Valdebenito, M. V. (Marzo de 2007). Déficit en el reconocimiento de emociones faciales en la esquizofrenia. Implicancias clínicas y neuropsicológicas. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 45(2), 120-128. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchnp/v45n2/art05.pdf>
- Cereceda Danús, S., Pizarro Rodríguez, I., Valdivia Symmes, V., Ceric, F., Hurtado, E., y Ibáñez, A. (Noviembre de 2010). Reconocimiento de emociones: Estudio Neurocognitivo. *Revista de Psicología*, 18, 29-64. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ReconocimientoDeEmociones-3999692.pdf>
- Céspedes, A. (2008). *Educación de las emociones. Educación para la vida*. 1^o ed. Ediciones B Chile S.A.
- Christie, I. C., & Friedman, B. H. (2004). Autonomic specificity of discrete emotion and dimensions of affective space: a multivariate approach. *International Journal of Psychophysiology*, 51, 143-153. <http://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2003.08.002>
- Chokler, M. H. (2005). *Los organizadores del desarrollo psicomotor del mecanismo a la psicomotricidad operativa*. Ediciones Cinco.
- Chokler, M. H. (2006). Los organizadores del desarrollo. <http://www.ifra.it/dee.php>
- Chokler, M. H. (2010). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano, coherencia entre teoría y práctica. *Revista Aula de Infantil*, 53, 9-13. <http://www.eubios.net/index.php?page=5&topic=38>

- Chóliz Montañés, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia, 1-34. <http://www.uv.es/choliz/Procesoemociones.pdf>
- Corbett, B. A., Carmean, V., Ravizza, S., Wendelken, C., Henry, M. L., Carter, C., & Rivera, S. M. (2009). A functional and structural study of emotion and face processing in children with autism. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 173, 196-205. <http://elsevier.com/locate/psychresns>
- De la Barrera, M. L., Donolo, D. S., Soledad Acosta, L. y González, M. M. (2012). Inteligencia emocional y ambientes escolares: una propuesta psicopedagógica. *Enseñanza e Investigación en Psicología* 17(1), 63-81. <http://redalyn.org/pdf/292/29223246005.pdf>
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1-48. <https://denhamlab.gmu.edu/Publications%20PDFs/Denham%202007.pdf>
- Diccionario de la Real Academia Española (2020). <https://dle.rae.es>
- Ekman, P., y Friesen, W. (1978). *El rostro de las emociones*. RBA.
- Ekman, P., y Oster, H. (1979). Expresiones faciales de la emoción. *Annual Review of Psychology*, 30, 527-554.
- Ekman, P. (2017). *El rostro de las emociones*. RBA Libros S.A.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y Juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances de Medición*, 6, 27-36. http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Fernández, A. M., Dufey, M., y Mourgues, C. (2007). Expresión y reconocimiento de emociones: un punto de encuentro entre evolución,

psicofisiología y neurociencias. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 2, 8-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179317882002>

Fernández Berrocal, P., y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.

http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf

Garaigordobil, M., y Manganto, C. (2015). El dibujo infantil como instrumento diagnóstico y terapéutico. En R. González y I. Montoya (Eds.), *Psicología clínica infanto-juvenil* (pp. 99-143). Ediciones Pirámide

Gao, X., & Maurer, D. (2010). A happy story: developmental changes in children's sensitivity to facial expressions of varying intensities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107, 67-86. <http://doi:10.1016/j.jecp.2010.05.003>

Gildemeister Flores, R., Wetzell Espinoza, M., Sánchez Jiménez, V. y Vergara Bao, P. (2013). Estudio de educación inicial: un acercamiento a los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años de edad. Informe breve de resultados. Ministerio de Educación. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/08/archivo-final.pdf>

Greco, C., y Castillo, K. (2017). Identificación y Registro de Emociones. En M. Ison y A. Esposito (Comp.), *Promoción de capacidades cognitivas y socio-emocionales en la educación infantil* (pp. 237-246).

Goleman, D. (2008). *La inteligencia emocional*. Piolin.

González Arias, M. (2006). Aspectos Psicológicos y Neurales en el Aprendizaje del Reconocimiento de Emociones. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 1(1), 21-28. <https://www.redalyc.org/pdf/1793/179317886003.pdf>

- González Moreno, C. X., Solovieva, Y., y Quintanar Rojas, L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308. <http://redalyc.org/pdf/799/79930906008.pdf>
- Gordillo, F., Mestas, L., Salvador, J., Pérez, M. A., Arana, J. M., y López, R. M. (2015). Diferencias en el Reconocimiento de las Emociones en Niños de 6 a 11 años. *Acta de investigación psicológica*, 5(1), 1846-1849. [http://doi:10.1016/S2007-4719\(15\)30005-3](http://doi:10.1016/S2007-4719(15)30005-3)
- Hagemann, D., Waldstein, S. R., & Thayer, J. F. (2003). Central and autonomic nervous system integration in emotion. *Revista Brain and Cognition*, 57, 79-87. [https://doi.org/10.1016/S0278-2626\(03\)00011-3](https://doi.org/10.1016/S0278-2626(03)00011-3)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hernández Sampieri, R y Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill.
- Hoffman, H., Kessler, H., Eppel, T., Rukavina, S., & Traue, H. C. (August 2010). Expression intensity, gender and facial recognition: Women recognise only subtle facial emotions better than men. *Acta Psychologica*, 135, 278-283. <http://doi.org/10.1016/j.actpsy.2010.07.012>
- Iglesias, J., Loeches, A., y Serrano, J. (1989). Expresión facial y reconocimiento de emociones en lactantes. *Infancia y Aprendizaje*, 12 (48), 93-113. <http://doi:10.1080/02103702.1989.10822251>
- Isaza Valencia, L., y Henao López, G. C. (2010). El desempeño en habilidades sociales en niños, de dos y tres años de edad, y su relación con estilos de interacción parental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1051-1076. <http://www.redalyn.org/articulo.oa?id=293122000007>

- Isaza Valencia, L., y Henao López, G. C. (Febrero 2012). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (15), 253-271.
- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 257-268. <https://ri.conicet.gov.ar/>
- Jeanneret, G., Astrid O., Rego, P., Vaiman, M., y Pereno G. (2015). Estudio bibliométrico de publicaciones científicas que utilizan pruebas de reconocimiento de emociones faciales. *Anales de psicología*, 31(1), 324-337. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.170831>
- Kolb, B., & Whishaw, I. (2017). La emoción y el cerebro social. En Kolb y Whishaw, *Neuropsicología humana* (pp. 548-574). Panamericana.
- Lacunza, A. B. (2009). Las habilidades sociales como recurso para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate, Psicología, Cultura y Sociedad* 10, 231-248. <http://dx.doi.org/10.18682/pd.v10i0>
- Lacunza, A. B., Castro Solano, A., y Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología*, 27(1), 3-28. <http://doi.org/10.18800/psico.200901.001>
- Lacunza, A. B., y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 23(1), 159-182.
- Lawrence, K., Campbell, R., & Skuse, D. (2015). Age, gender, and puberty influence the development of facial emotion recognition. *Frontiers in Psychology*, 6(761), 1-14. <http://doi:10.3389/fpsyg.2015.00761>
- Leiva, S. (2015). *Reconocimiento de emociones corporales y faciales: desarrollo de una batería local de evaluación para pacientes neuropsicológicos*. Presentación en VII Congreso Internacional de

Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación. XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

<https://www.researchgate.net/publication/301355429>

Leiva, S. (2017). Validación de una batería para evaluar el reconocimiento de emociones a través del rostro y del cuerpo utilizando estímulos dinámicos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 9(3), 60-81. <http://revista.unc.edu.ar/index.php/racc>

Ley N^o 23.849. *Convención sobre los derechos del niño*. Asamblea de Naciones Unidas. 20 de Noviembre de 1989. <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Loeches Alonso, Á., Carvajal Molina, F., Serrano, J. M., y Fernández Carriba, S. (2004). Neuropsicología de la percepción y la expresión facial de emociones: Estudios con niños y primates no humanos. *Anales de psicología*, 20(2), 241-259. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27371/26561>

Lopez-Duran, N. L., Kuhlman, K. R, George, C., & Kovacs, M. (2012). Facial emotion expression recognition by children at familial risk for depression: high-risk boys are oversensitive to sadness. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(5), 565-574. <http://doi.org/10.1111/jcpp.12005>

López Morales, H., Agulla, L., Zabaletta, V., Vivas, L., & López, M. (2017). Rostros, gestos y emociones: procesamiento diferencial de las expresiones faciales emocionales en población infanto-juvenil según el sexo. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 9(3), 31-43. <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc>

- Lowenfeld, V. (1973). Primeros intentos de representación. La etapa preesquemática: de 4 a 7 años. En V. Lowenfeld y W. Lambert Brittain (Eds.), *Desarrollo de la capacidad creadora* (pp. 147-171). Kapelusz.
- Narambuena, L., Vaiman, M., y Pereno, G. L. (2016). Reconocimiento de Emociones Faciales en Adultos Mayores de la Ciudad de Córdoba. *Psykhé*, 25(1), 1-13. <http://doi:10.7764/psykhe.25.1.791>
- Matsumoto, D., Hwang, H. S., López, R. M., y Pérez-Nieto, M. A. (2013). Lectura de la expresión facial de las emociones: investigación básica en la mejora del reconocimiento de emociones. *Ansiedad y Estrés*, 19(2-3), 121-129. <https://www.researchgate.net/publication/258119111>
- Mestas, L., Baltazar, A. M., Salvador, J., Gordillo, F., y Pérez, M. A. (2015). Efecto de la edad del emisor y el perceptor en el reconocimiento de las expresiones emocionales. *EduPsykhé. Revistas de Psicología y Educación*, 14(1), 93-105. <https://repositorio.ucjc.edu>
- Molinero, C., Bonete, S., Gómez-Pérez, M. M., y Calero, M. D. (2015). Estudio normativo del "Test de 60 caras de Ekman" para adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, 23(2), 316-371. <https://www.researchgate.net/publication/288373317>
- Monjas Casares, I., García Larrauri, B., Elices Simón, J. A., Francia Conde, M. V., y Patrocinio, M. (Octubre 2004). Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia. Memoria de investigación. Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales. <http://inmujeres.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DEO102.pdf>
- Montero, I. y León, O. G. (Julio 2007). Nombrar los estudios de Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 7, 3, 847-862.

- Muchiut, A. F. (2018). Educación emocional, una deuda pendiente en nuestros salones de preescolar. *Revista de educación*, (14), 137-152. http://fh.mdp.edu.ar/revista/index.php/r_educ/article/view/2631
- Olivera, J., Braun, M., y Roussos, A. J. (2011). Instrumentos Para la Evaluación de la Empatía en Psicoterapia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XX (2), 121-132. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281922823003>
- Ortega, J. E, Iglesias, J., Fernández, J. M., y Corraliza, J. A. (1983). La expresión facial en ciegos congénitos. *Infancia y Aprendizaje*, 6(21), 83-96. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1983.10821964>
- Oyuela-Vargas, R., y Pardo-Vélez, C. F. (Julio de 2003). Diferencias de género en el reconocimiento de expresiones faciales emocionales. *Universitas Psychologica*, 2(2), 151-168. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64720206>
- Papalia, D. E., Feldman, R. D. y Martorell, G. (2012). Desarrollo psicosocial en la niñez temprana. En D. E. Papalia, R. D. Feldman & G. Martorell (Ed.), *Desarrollo Humano*. (pp. 250-278). Mc Graw-Hill.
- Piaget, J. (1976). *Psicología de la inteligencia*. Editorial Psique.
- Rainville, P., Bechara, A., Naqvi, N., & Damasio, A. R. (2006). Basic emotions are associated with distinct patterns of cardiorespiratory activity. *International Journal of Psychophysiology*, 61, 5-18. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2005.10.024>
- Riquelme, E. H., Henríquez, C., y Álvarez, B. (2003). Relación entre estilos de apego y teoría de la mente. *Psykhé*, 12(1), 73-81. <http://redae.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20347/16821>
- Riquelme, E., Munita, F., Jara, E., y Montero, I. (2013). Reconocimiento facial de emociones y desarrollo de la empatía mediante la Lectura Mediada de literatura infantil. *Cultura y Educación*, 25(3), 375-388. <http://doi:10.1174/113564013807749704>

- Robles Pastor, B. F. (2018). Índice de validez de contenido: Coeficiente V de Aiken. *Pueblo Continente*, 29 (1), 193-197.
- Russell, J. A., Bachorowski, J. A., & Fernández-Dols, J. M. (2003). Facial and vocal expressions of emotion. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 329-349. <http://doi:10.1146/annurev.psych.54.101601.145102>
- Taborda de Velasco, A. (2002). Capacidad intelectual en niños de 4 a 6 años. *Lumen*.
- Tottenham, N., Hare, T. A., & Casey, B. J. (March 2011). Behavioral assessment of emotion discrimination, emotion regulation, and cognitive control in childhood, adolescence, and adulthood. *Frontiers in Psychology*, 2(39), 1-9. <http://doi:10.3389/fpsyg.2011.00039>
- Torrado Duarte, O. E., Prada Sarmiento, E. L., y Santos Santos, A., (2012). Análisis psicométrico del Cuestionario de Reconocimiento de Emociones Faciales (CREF): indicadores en población colombiana. *Pensamiento Psicológico*, 10(2), 103-112. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80125017003>
- Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología (2010). *American Psychological Association. Principios éticos de los psicólogos y código de conducta APA enmienda 2010*. <http://hdl.handle.net/20.500.12008-718938>
- Vega Valero, Z., Muñoz Maldonado, S., Berra Ruiz, E., Nava Quiroz, C., y Gómez Escobar, G. (2012). Identificación de emociones desde el modelo de Lazarus y Folkman: propuesta del cuestionario de estrés, emociones y afrontamiento (CEEAA). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(3), 1051-1075. <https://www.researchgate.net>
- Villamisar, D. G., y Lorente, A. P. (1998). Análisis diferencial de la percepción de emociones entre autistas, deficientes mentales y población general. *Análisis y Modificación de Conducta*, 24(94), 196-215.

<http://Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AnalisisDiferencialDeLaPercepcionDeEmocionesEntreA-7067028.pdf>

Von Salisch, M. (2001). Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 310-319.
<http://doi:10.1080/01650250143000058>

ANEXOS

1. Modelo de Consentimiento Informado

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA NIÑOS DE 4 A 6 años

Datos Personales del Padre, Madre o Tutor

Nombre _____ y _____ Apellido: _____

Edad: _____

Tipo y Número de Documento: _____

Respecto a los procedimientos, inicialmente se solicitará a la dirección general de Escuela de Mendoza y a las autoridades de las escuelas correspondiente autorización para llevar a cabo la administración del instrumento en los alumnos del jardín.

En Mendoza, a los..... días del mes de..... de 20..., en plena posesión de mis capacidades, libre y voluntariamente, autorizo a mi hijo/a a participar del estudio denominado "*Promoción de capacidades cognitivas y socio-emocionales en la educación inicial*" que se llevará a cabo durante el corriente ciclo lectivo.

La escuela es un lugar donde sus hijos adquieren importantes aprendizajes, por eso es necesario conocer las habilidades y capacidades que ellos emplean durante la realización de las tareas escolares.

Nosotros estamos estudiando cómo la atención, la memoria, y las habilidades para relacionarse con los compañeros influyen en el aprendizaje de los niños. Para ello evaluaremos algunas funciones tales como la atención, la memoria, la identificación de emociones y las habilidades para relacionarse con otros niños. Este proyecto se llevará a cabo de la siguiente manera: se evaluará a los niños de manera individual y grupal, a través de técnicas psicométricas y observación directa registrada en videos y fotografías en los horarios previamente pautados con la docente. Cabe aclarar que dichos videos y fotografías serán parte de los estudios cualitativos de las interacciones que se produzcan en el aula o recreos.

Se me ha informado que la confidencialidad de los datos que se obtengan será preservada, ya que no serán individualizados los datos personales de mi hijo/a, sino por medio de un código específico. Asimismo, se me ha hecho saber que a mi hijo se le solicitará su asentimiento, pudiendo retirarse del estudio cuando lo desee.

Se me ha especificado que el presente proyecto es gratuito y no involucra ningún compromiso económico a mi cargo.

Dejo constancia que consiento con los objetivos, procedimientos y prueba de evaluación utilizada. Ante cualquier duda o consulta, se me ha informado que puedo comunicarme al teléfono 5201643 los días lunes y jueves de 17:30 a 20:30 horas.

Este estudio se realiza en coordinación entre la Dirección de Educación Inicial de la DGE y el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua.

Padre/Madre/Tutor: _____

Firma

Aclaración

Profesional resp.: _____

Firma

Aclaración