



ORIGINAL

Análisis de la representación de emociones en niños de 30 meses de edad: Relación con el temperamento y sexo del niño y capacidad de representar en los padres¹

Analysis of the ability to represent emotions in 30 months old children: Relationship with child's sex and temperament and parental ability to represent emotions

Ana María Gallardo Zanetta², y Chamarrita Farkas Klein

Pontificia Universidad Católica de Chile

Recibido el 6 de diciembre de 2016; aceptado el 18 de diciembre de 2017

Resumen

La capacidad de representar emociones se comprende como la habilidad para producir movimientos faciales y corporales intencionalmente, para hacer “cómo si” se estuviera experimentando un determinado tipo de emoción. La presente investigación tuvo como objetivo describir la capacidad de representar emociones en niños de 30 meses de edad, y analizar cómo se relacionaba con el temperamento y sexo de los niños, así como con la capacidad de representar emociones en los padres. En el estudio participaron 80 niños junto a sus padres, con un diseño descriptivo, transversal y correlacional. Se aplicó el Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ-VSF) para evaluar temperamento infantil, y una situación diseñada en el estudio para evaluar las representaciones de 6 emociones en adultos y niños; alegría, pena, rabia, miedo, orgullo y vergüenza. Los resultados mostraron que la capacidad de representar emociones en los niños a los 30 meses se relacionó solo con la dimensión de afecto negativo del temperamento, y la intensidad facial de la representación en los padres, más no así con el sexo de los niños.

Palabras clave: Infancia temprana, Representación de emociones, Temperamento, Sexo

Abstract

The ability to represent emotions is understood as the ability to produce facial and corporal movements intentionally, to do “as if” the person is experiencing a certain kind of emotion. The aim of this research was to describe the ability to represent emotions in 30 months old children, and analyze how this ability was related to the children's temperament and gender, as well as the ability to represent emotions in their parents. In the study participated 80 children with their parents, and the design was descriptive, transversal and correlational. The procedure included the Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ-VSF) to assess children's temperament, and an experimental situation designed to assess the representation of 6 emotions in adults and children; happiness, sadness, anger, scare, pride and shame. The results showed that the ability to represent emotions in 30 months old children was related only with the negative affect dimension of temperament, and facial intensity to represent emotions on parents, but no relation was observed with children's gender.

Keywords: Early infancy, Emotions' representation, Temperament, Gender

1 Esta investigación contó con el apoyo de Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT N° 1110087 y 1160110).

2 Correspondencia de la autora: Ana María Gallardo Zanetta, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Ave. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile. T: 56-2-23547067. E-mail: amgallar@gmail.com

En la vida de los niños y los seres humanos, el campo de las emociones juega un rol muy importante puesto que permiten compartir estados internos, liberar cargas positivas o negativas y prestarle atención al mundo interno de los individuos (Retana & Sánchez, 2010). Del mismo modo, ya que permite la comunicación con otros, es una fuente de crecimiento y desarrollo (Farkas, Grothusen, Muñoz & Von Freenden, 2006).

El desarrollo emocional es muy rápido en niños. Los bebés pueden expresar emociones y reconocerlas en sus cuidadores desde muy temprana edad (Vallotton, 2008). Sin embargo, dado que el desarrollo del lenguaje tiene otro ritmo es que la comunicación gestual se convierte en un importante recurso paralingüístico para la expresión de las emociones en niños pequeños (Pandolfi & Herrera, 1992). Del mismo modo, se ha observado que los adultos usan este tipo de recurso para enseñar normas sociales o para enseñar modulación emocional (Ceschi & Scherer, 2003).

Otro beneficio de la comunicación gestual, es que puede ser utilizada como medio para encubrir emociones (Ekman, Hager & Friesen, 1981; Ekman, Roper & Hager, 1980; Rendón, 2011). Esto es lo que se entiende como una representación emocional y consiste en la habilidad para producir movimientos faciales intencionalmente para hacer “cómo si” se estuviera experimentando un determinado tipo de emoción (e.g. Ekman et al., 1981). La capacidad de representar una emoción se diferencia de la expresión emocional en que esta última es espontánea y está orientada a dar cuenta acerca del mundo interno de las personas, mientras que la representación de emociones tiene por objetivo simular, fingir o enmascarar emociones con el objetivo de protegerse a sí mismo en determinados situaciones sociales, proteger o cuidar a otros, o para preservar las expectativas sociales de lo que se estima correcto en determinada situación (Rendón, 2007).

De esta forma, la capacidad de representar emociones cumple un rol de regulador social, puesto que el enmascaramiento de la emoción obedece a la función de adaptarse a normas sociales, regulando los intercambios sociales de una manera favorable (Rendón, 2011). Niños que logran una mayor capacidad de representar emociones generarían amistades de mejor calidad (Melfsen, Osterlow, & Florin, 2000).

La investigación acerca de la capacidad de representar emociones es escasa, proponiéndose además marcos teóricos más bien divergentes para comprender esta habilidad. En esta investigación se alude a la definición de Piaget respecto de las representaciones simbólicas para comprender qué es una representación de una emoción, tal como proponen Scherer y Wallbott (1990). De acuerdo a la definición de Piaget, las representaciones mentales de una situación u objeto se entienden como aquella forma material o simbólica de dar cuenta de algo real en su ausencia. Esta capacidad cognitiva surge a partir de la interacción con el medio ambiente que lo rodea (Fisher, 1980) y comienza a desarrollarse al inicio de los dos años de vida (Baron-Cohen & Leslie; 1985; Leslie, 1987). Sin embargo, cuando Piaget y otros autores se refieren a la capacidad de representar, aluden a la utilización de objetos como medios para representar otro ausente (Vallotton, 2008). Distinto es el caso de la representación de emoción, donde no hay necesariamente un estímulo u objeto concreto, dificultándose así la tarea cognitiva de representar. Esto implica además que el niño pueda conectarse con experiencias emocionales del presente y del pasado, lo cual es una tarea cognitiva compleja (Ekman, 1973).

Evaluación de la Capacidad de Representación Emocional en la Infancia

Ekman y Oster (1981) señalan que probablemente el primer paso para lograr esta capacidad sería la utilización instrumental -pero no consciente- de la sonrisa o del llanto (llanto fingido). Otro ejemplo consiste en la conducta que aparece al finalizar el primer año de vida, cuando se observan los saludos sociales, rabieta intencionales o los esfuerzos para contener o reprimir lágrimas. Sin embargo, el niño no tendría conciencia acerca de la utilización de este mecanismo (Ceschi & Scherer, 2003; Rendón, 2007). De esta forma, la dificultad para delimitar cuándo comienza la capacidad de expresar de forma voluntaria una emoción y sus hitos evolutivos, ha dificultado el desarrollo de metodologías estandarizadas para estudiar esta habilidad.

Es por esto que se han diseñado varias metodologías orientadas a evaluar representación de emociones en niños. Si bien los primeros estudios no evaluaban la representación de emociones propiamente tal -o tal cual se comprende en la presente investigación- sí fueron importantes para iniciar la investigación en esta área. Específicamente,

Kwint (1934 en Ekman, 1973) solicitó a 476 niños entre los 4 y 15 años de edad, que imitaran movimientos musculares faciales específicos. Su metodología consistió en que el grupo de niños observara primero a un adulto realizar ciertos movimientos faciales, y luego repitiera los mismos movimientos mientras se miraba en un espejo. A partir de su estudio, concluyó que una mejor capacidad de imitar movimientos faciales estaba relacionada con la edad—niños mayores imitaban movimientos más complejos—, y también con una mejor capacidad intelectual. Así, la capacidad de imitar expresiones faciales se relaciona tanto con procesos físicos como cognitivos propios de cada niño (Ekman, 1973; Ekman et al., 1980).

Los resultados expuestos por Kwint fueron utilizados posteriormente por Ekman para desarrollar el instrumento Facial Action Coding System (FACS) y así codificar el uso de ciertos gestos específicos para cada emoción (Ekman & Friesen, 1969). Específicamente, su metodología consistió en que los niños debían observar la filmación de un hombre e imitar gestos a través de la práctica, el uso de espejos y apoyo a través de un entrenador que orientaba cada gesticulación, lo cual era posteriormente analizado a través del instrumento señalado (Ekman et al., 1980; Ekman, 1989). De acuerdo a los estudios realizados se identificó que, a partir de los 3 años, los niños lograban expresar intencionalmente emociones tales como la felicidad y la sorpresa. Del mismo modo, niños mayores lograban expresar voluntariamente más emociones, tales como el desagrado. Sin embargo, no todos lograban representar miedo, pena o rabia (Ceschi & Scherer, 2003; Ekman et al., 1981).

En otro estudio realizado por Feldman, Jenkins y Popoola (1970) se utilizó una estrategia diferente. Se les solicitó a participantes entre 6 y 13 años que degustaran un jugo amargo, simulando una emoción positiva. En este caso, sólo los niños mayores pudieron engañar a los evaluadores, siendo capaces de suprimir su reacción facial para fingir una emoción placentera. En la misma línea, Saarni (1984) ocupa el “Paradigma del Engaño”, la cual consistía en la entrega de un regalo poco atractivo en una situación social, pidiéndole a niños entre los 4 a 10 años de edad que fingieran agrado. Los resultados mostraron que los niños a los 10 años eran más capaces de simular emociones socialmente indeseables en relación a niños más pequeños.

Cole, Bruschi y Tamang (2002) realizaron el mismo procedimiento, concluyendo que niños de 4 años ya podrían realizar este tipo de actividad, pero parecieran no tener conciencia acerca de este control de sus emociones.

En otro estudio realizado por Melfsen, Osterlow y Florin (2000) se abordó la capacidad de representar emociones en niños descritos como ansiosos. Los investigadores sugieren que personas tímidas tendrían un menor repertorio de expresiones gestuales, puesto que preferirían evitar la comunicación emocional a través del aplanamiento de sus expresiones faciales. Esto podría generar dificultad en los pares para identificar e interpretar sus emociones, generando respuestas negativas confirmatorias, aumentando así la ansiedad en niños tímidos.

En dicha investigación se les solicitó a los niños resolver un rompecabezas imposible de armar y luego se les pidió que vieran una película cómica, mientras se grababa de forma oculta cada gesto de sus expresiones emocionales. En una segunda etapa se les solicitó que produjeran una expresión facial (neutro, alegre, miedo, disgusto y pena). Si un niño no lograba articular una expresión, se le indicaba “Intenta poner tu rostro como si estuvieras en una situación que te hiciera sentir muy (se menciona una emoción)”. Cada gesto se codificó a través del instrumento FACS. Se aplicó la misma metodología para medir expresiones emocionales deliberadas en las madres y así evaluar la relación entre esta habilidad en ellas y sus hijos. Los resultados mostraron que niños ansiosos tenían efectivamente un repertorio facial más reducido. Del mismo modo, se observó una relación entre la baja intensidad de la expresión facial de las madres y baja capacidad de esta habilidad en sus hijos.

Si bien distintos paradigmas de investigación han puesto mayor énfasis en ciertos aspectos de representación emocional—imitar, ocultar, regular o fingir emociones—, se desprende que dicha capacidad depende de la maduración de cada niño, aspectos individuales e incluso el ensayo de dicha capacidad (Ekman, 1973). Por lo tanto, se espera que la capacidad de representar emociones pueda surgir y manifestarse de manera heterogénea en la infancia.

Variables que Influyen en la Capacidad de Representar Emociones

Dada las divergencias de marcos teóricos para comprender la capacidad de representar una emoción y distintas

metodologías para evaluarla, aún existe escasa literatura acerca de qué variables o factores se vinculan con la capacidad de representar emociones en los niños. De este modo, el foco de esta investigación fue considerar la relación del temperamento y sexo de los niños, así como la habilidad de los padres para representar emociones, con la representación emocional de los niños.

Dentro de las características individuales del niño, se considera que el concepto de temperamento entrega una perspectiva integrativa al estudio de las diferencias interpersonales, puesto que unifica características tempranas de los niños y su impacto en el desarrollo social, cognitivo y de la personalidad (Derryberry & Rothbart, 2001; Rendón, 2007; Rothbart, 1981). Rothbart define temperamento como la base constitucional o biológica de las diferencias individuales que afectan tanto en la reactividad como en la auto-regulación de las emociones (Garstein & Rothbart, 2003). Dentro de esta definición, lo constitucional se refiere a un aspecto biológico de la persona, y que está influenciada por la herencia, la maduración y la experiencia (Garstein & Rothbart, 2003). Por otra parte, se comprende “reactividad” como la sensibilidad de una persona en la activación de la respuesta emocional, motora y atencional que tiene como principal característica que surge como un proceso automático y libre de voluntad (Razza, Martin & Brooks-Gunn, 2011; Rothbart & Bates, 2006). Finalmente, la auto-regulación, se refiere al proceso de atención consciente que puede servir para regular la reactividad (Garstein & Rothbart, 2003; Posner & Rothbart, 2000; Razza et al., 2011).

Así, el temperamento estaría a la base de la expresión y de la regulación emocional. Zuehlke (2011) por ejemplo, explica que niños descritos con un alto nivel de afectividad negativa tienden a ser muy expresivos en las emociones negativas, lo que podría afectar la capacidad de regular emociones. De este modo, se comprende que la afectividad negativa podría generar diferencias en la capacidad de fingir emociones, sobre todo cuando se trata de fingir emociones de valencia negativa.

Por otra parte, aquellos niños que tienen una mayor tendencia a la regulación emocional tienden a suprimir la expresión de emociones de valencia negativas. Por ejemplo, Karkhanis y Winsler (2016) llevaron a cabo un estudio con la participación de 136 preadolescentes. En esta muestra, quienes habían eran descritos con un mayor

nivel de auto regulación en la evaluación de temperamento, mostraban una mayor lentitud en expresar la rabia y además una expresión facial menos intensa. De este modo, podría esperarse que niños con mayor tendencia a la regulación emocional tengan más dificultades para expresar la rabia de forma deliberada.

Otra característica individual sería el sexo de los niños. Algunos autores han mostrado la relación entre género y la expresión de emociones, donde las niñas tendrían una mayor facilidad para expresar emociones (Fernández, Zubieta & Páez, 2000; Sánchez, Fernández, Montañés & Latorre, 2008). Del mismo modo, los resultados iniciales reportados por Saarni (1984), señalan que las niñas tendrían mejor capacidad de regular la expresión emocional que los niños, sobre todo en contexto de deseabilidad social. De este modo, podría esperarse que las niñas tuvieran una mayor capacidad para representar emociones.

Por último, el aprendizaje también cumple un rol fundamental (Ekman et al., 1980; Melfsen et al., 2000). Se ha señalado que los niños imitan las expresiones faciales de sus cuidadores, por lo que aquellos niños que tienen padres cuya expresión facial tiene una intensidad muy leve, presentarían más dificultades para imitar expresiones emocionales (Friedlmeier, 2010; Halbertstad, 1991). Esta relación se ve en el estudio realizado por Melfsen y colegas (2000) citado previamente.

En este sentido, se ha reconocido el rol que tiene la familia en los procesos de socialización. La familia influye en el desarrollo socioafectivo de los niños, ya que son los padres los que transmiten pautas de valores, normas y además modelan roles y habilidades sociales en términos de expresión emocional (Cuervo, 2009; Rendón, 2011). De esta forma, los padres modelan la forma en que los niños regulan su expresión emocional a través del aprendizaje por observación (Farkas et al., 2006; Retana & Sánchez, 2010).

Bajo este mismo paradigma, Ekman señala que los padres son los principales encargados de transmitir las *Reglas de Despliegue*, la cual consiste en pautas culturales que ayudan a comprender cómo las personas aprenden a expresar ciertas emociones y regular otras a partir de su entorno social (Ekman, 2007; Friedlmeier, 2010). Así, las *Reglas de Despliegue* son todas aquellas prescripciones sociales explícitas que regulan la expresión emocional de formas que sean sociales aceptables y que en ocasiones están al

servicio de evitar la expresión de emociones (Rendón, 2007). Scherer y Wallbott (1990) señalan que las reglas de despliegue obedecen tanto a factores culturales de lo que se considera correcto en determinado grupo social, como individuales en relación a la capacidad de regular las emociones para adaptarse a aquellas expectativas. De este modo, Zuehlke (2011) señala que los niños a los 5 años ya han aprendido distintas estrategias que en mayor o menor medida les permiten regular las emociones para evitar consecuencias negativas de su entorno.

La Presente Investigación

Considerando lo anteriormente expuesto, se espera que no todos los niños sean capaces de representar emociones a temprana edad, sobre todo porque la capacidad de representar es una función cognitiva compleja. De este modo, el presente estudio tuvo como primer objetivo el describir la capacidad de representar emociones en niños chilenos a los 30 meses, considerando cuántos niños son capaces de representar emociones, qué tipo de emociones eran capaces de representar y cuál era la intensidad facial y corporal de dichas emociones.

Un segundo objetivo fue analizar la relación de los factores previamente señalados (temperamento, sexo infantil y capacidad de representar emociones en madres), con la capacidad de representar emociones en niños a los 30 meses.

A partir de lo expuesto previamente, es importante resaltar la relevancia que tiene la investigación acerca de la representación de emociones en niños, tanto por la importancia que tiene la comunicación gestual como recurso paralingüístico en niños pequeños (Pandolfi & Herrera, 1992), su utilidad como regulador social (Rendón, 2011), y su efecto en relaciones de amistades positivas (Melfsen et al., 2000).

Método

Diseño

En el presente estudio se utilizó una metodología cuantitativa, con un diseño no experimental, transversal, correlacional y comparativo. Transversal ya que se midió la capacidad de representar emociones solo en un momento; correlacional, puesto que se estudió la relación entre la capacidad de representar emociones en los niños con las dimensiones temperamentales de estos y la capacidad de

representar emociones de los padres. Finalmente se incluyó un análisis comparativo para evaluar diferencias en la capacidad de representar emociones en los niños según su sexo.

Participantes

La muestra estuvo integrada por un total de 80 niños, de los cuales 45 (53.6%) correspondieron a niños y 34 (41.7%) a niñas. Todos los niños vivían en la ciudad de Santiago, Chile, y sus edades fluctuaron entre los 27 y 33 meses, con una edad promedio de 29.3 meses ($D.S. = 1.21$). Un 58.8% de los niños se ubicaron en un NSE bajo, un 22.5% en un NSE medio y un 18.8% en un NSE alto, asistiendo todos ellos a jardines infantiles, un 68.7% a jardines públicos y un 31.3% a jardines privados. Los criterios de inclusión para la muestra fueron: (a) edad de los niños, comprendiendo edades entre los 27 y 32 meses y (b) asistencia a jardín infantil de modo de homogeneizar la muestra. Como criterio de exclusión se consideró la presencia de patología psiquiátrica en los apoderados, y de trastornos severos del desarrollo en los niños, lo cual fue evaluado a través de un cuestionario sociodemográfico al inicio del estudio.

Como apoderado de los niños fueron evaluadas sus madres, ya que en todos los casos señalaron ser las cuidadoras principales de los niños. Sus edades fluctuaron entre los 17 y 46 años, con un promedio de 29.65 años ($D.S. = 7.04$). Un 20.5% de ellas presentaban una escolaridad incompleta. Del 79.5% restante que había completado su escolaridad, un 15.7% contaba con alguna formación técnica, un 20.5% con formación universitaria y un 7.2% con formación de postgrado.

Instrumentos

The Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ) (Putnam, Gartstein, & Rothbart, 2006). El ECBQ es un instrumento utilizado para evaluar temperamento en niños entre los 18 y 36 meses. La versión inicial contempla 201 ítems y 18 dimensiones o escalas de temperamento, y cuenta además con una versión abreviada (ECBQ-VSF) que considera 36 ítems y 3 dimensiones o escalas (Putnam, Jacobs, Gartstein, & Rothbart, 2010), la cual fue utilizada en este estudio. Esta evaluación consiste en un cuestionario de reporte del adulto donde cada ítem evalúa la frecuencia de conductas relativas al temperamento durante los últimos

7 días previos a la aplicación. Las respuestas se ubican en 3 dimensiones de temperamento: Afecto Negativo, Extraversión, y Control con Esfuerzo o regulación. Las propiedades psicométricas del ECBQ-VSF muestran una adecuada consistencia interna, con una confiabilidad de .70 a .72, y una buena correlación entre cuidadores primarios y secundarios (Putnam et al., 2010).

Escala de Evaluación de Representaciones Emocionales. Para evaluar la representación de emociones tanto en adultos como en niños, se diseñaron 6 historias relacionadas con las emociones de felicidad, tristeza, rabia, miedo, orgullo y vergüenza. Las historias se acompañaban de láminas y consideraban historias factibles de sucederles a niños de esta edad, para lo cual fueron cotejadas con expertos en infancia temprana y su adecuación fue probada a través de una aplicación piloto. Las historias eran las mismas para niños y adultos, solo variaba la cantidad de información entregada y la complejidad del lenguaje. Por ejemplo, la historia para “felicidad” en la versión niño era “Tomás/Camila está en la plaza con su mamá, jugando con su pelota. Su madre le dice “Tomás/Camila, espérame aquí, vuelvo en un momento”, y en un minuto ella vuelve con un cono de helado para Tomás/Camila”. A los niños se les contaba historias donde el personaje tenía el mismo sexo que el niño, mientras que en las madres se alternaba el sexo del protagonista. Tras contarle al participante cada historia, se le preguntaba cómo se sentía el protagonista de la historia y por qué, y luego se le pedía que mostrara (representara) cómo se sentía el personaje, con la consigna “Ahora muéstrame con tu cara, cómo _____ se siente (o qué cara puso _____)”. Toda la situación era filmada para su posterior codificación.

Para la codificación de las representaciones emocionales se consideraba la presencia/ausencia de gestos específicos involucrados en la representación de cada emoción, considerando para el rostro gestos en la frente (ej. FA1, arrugas verticales), cejas (ej. FB2, interior cejas hacia adentro), ojos (ej. FC4, ambos ojos cerrados) y boca (ej. FE1, labios apretados). En los gestos corporales se incluyó tronco (ej. CA1, sacar pecho), posición y movimientos de la cabeza (ej. CB3, cabeza inclinada hacia atrás, CC1, movimientos afirmativos), posición de los hombros (ej. CD1, hombros hacia arriba), posición de brazos (ej. CE6, brazos sobre las caderas), posición de manos (ej. CF4, manos sobre la cara), forma de las manos (ej. CG1, manos

en puño) y movimientos de manos/brazos (ej. CH2, ale-tear). Con dichas codificaciones se calculó la intensidad facial, corporal y total de la representación, sumando las partes involucradas. Así, en lo facial los puntajes iban desde un puntaje “0”, cuando no hay representación de la emoción a través de la cara, hasta llegar a “5”, cuando la intensidad es máxima. Y en lo referido a corporal, los puntajes variaban desde “0” a “8”, bajo el mismo criterio de lo facial. Para la intensidad total se sumaron los puntajes de lo facial y corporal (rango 1-13 puntos).

Los videos fueron codificados por codificadores independientes, previamente entrenados en el uso del instrumento. La confiabilidad inter-jueces fue calculada a través de las correlaciones con un Master Code, cuyos porcentajes de acuerdo fueron entre 0.87 a 0.96 para los gestos faciales, y de 0.95 a 0.98 para los gestos corporales. Para este estudio se tomaron en cuenta como indicadores la cantidad de emociones representadas por niños y adultos (rango entre 0 y 6), y sus puntajes promedio en gestos faciales, corporales y totales.

Procedimiento

Este estudio formó parte de un estudio mayor en el cual se estudiaron las expresiones y representaciones emocionales de niños entre los 12 y 30 meses de edad. Para la recolección de estos datos, se contó con la autorización de los directivos de los centros educacionales y la firma de un consentimiento informado por parte de los apoderados de los niños, al inicio del estudio. En la evaluación de los 30 meses los apoderados llenaron el ECBQ-VSF, y a las madres y niños por separado se les aplicó la situación de historias para evaluar representación de emociones, las cuales fueron filmadas para su posterior codificación por un equipo previamente entrenado. Todas las filmaciones salvo excepciones se llevaron cabo en el establecimiento educacional. Los datos sociodemográficos fueron obtenidos de un cuestionario sociodemográfico aplicado al inicio del estudio. Para la obtención de los datos utilizados en el presente estudio se tomaron en cuenta todos los resguardos éticos para asegurar la confidencialidad de los participantes y la voluntariedad de su participación.

Análisis de Datos

Para los análisis se realizaron estadísticos de frecuencia para describir la cantidad de niños que eran capaces de

representar emociones, número de emociones que eran capaces de representar y el número de emociones que podían representar los padres. Asimismo, se utilizaron estadísticos descriptivos para describir la intensidad facial, corporal y total promedio de la representación de los niños. Luego se utilizó ANOVA para realizar comparaciones entre niños que son capaces de representar y los que no, respecto de las variables de temperamento y sexo. Del mismo modo, se utilizaron Correlaciones de Pearson para establecer si existía relación entre la capacidad de representación emocional de los niños (considerando la cantidad de emociones representadas por ellos y sus puntajes en intensidad facial, corporal y total promedio), con su temperamento (puntaje en las dimensiones de extraversión, afecto negativo y regulación), y con la capacidad de representación emocional de las madres (considerando la cantidad de emociones representadas, y sus puntajes en intensidad facial, corporal y total promedio). Además, se utilizó Chi Cuadrado para analizar diferencias en la capacidad de representar emociones en los niños según su sexo. Los análisis se realizaron a través del SPSS 19.0®.

Resultados

Análisis Descriptivos de la Representación Emocional de los Niños

En la muestra evaluada, un 76.3% (n=61) de los niños aun no evidenciaron la capacidad de representar ninguna de las emociones consideradas, mientras que el 23.7% (n=19) sí logró representar al menos una de las seis emociones evaluadas. Específicamente, un 12.3% representó una emoción, un 7.4% representó dos emociones, y el 2.5% restante representó 3 o más emociones. De este modo, se observó que esta capacidad aún es muy incipiente en esta muestra de niños de 30 meses de edad y que la gran mayoría aun no era capaz de representar.

Dentro de las emociones representadas, un 15% representó la emoción de alegría, un 8.8% lo hizo con la emoción de orgullo, un 7.5% representó rabia, un 6.3% representó miedo, y solo un 3.8% y 2.5% representó respectivamente vergüenza y pena. Dentro de esta distribución, se observó que las emociones positivas (alegría y orgullo) fueron más representadas en comparación a las emociones negativas (ver Figura 1).

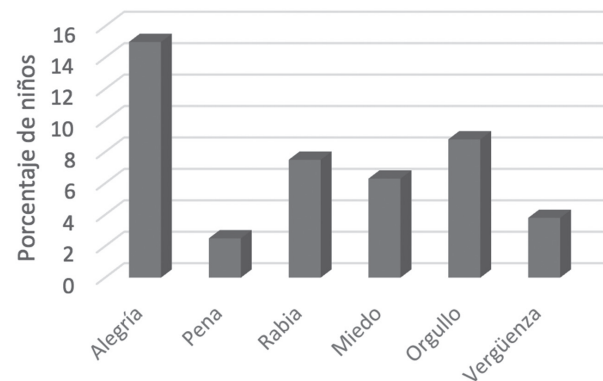


Figura 1. Emociones representadas por niños y niñas de 30 meses (n=80)

Porcentaje de niños capaces de representar cada emoción

Respecto de la intensidad de las emociones, se observó que en los 19 niños que sí representaron al menos una emoción, la intensidad facial obtuvo una media de 1.56 puntos (D.S. = 0.79), mostrando una intensidad más bien sutil y homogénea entre los niños evaluados. La intensidad corporal alcanzó una media de 1.03 puntos (D.S. = 1.5), mostrando una intensidad igualmente sutil, pero con mayor heterogeneidad entre los niños evaluados. Finalmente, la intensidad total logró una media de 2.59 puntos (D.S. = 1.42).

En cuanto a las emociones de alegría y orgullo –las cuales fueron analizadas por separado del resto de las emociones puesto que fueron las más representadas y ambas poseían similitudes en su expresión– se observó que la intensidad facial promedio de alegría fue de 1.64 (D.S. = 0.674) comparada con una intensidad facial promedio de orgullo de 1.50 (D.S. = 0.837). La intensidad corporal promedio de alegría fue de 1.18 (D.S. = 1.168) y de 1.5 puntos (D.S. = 0.84) para orgullo. Finalmente, la intensidad total promedio de la alegría fue de 2.82 puntos (D.S. = 1.54), y para orgullo, de 2 puntos (D.S. = 1.27). Para ambos casos, se observó que las intensidades faciales y corporales eran más bien sutiles y similares en su promedio. En el caso de la intensidad total, se pudo apreciar que esta era mayor en el caso de la alegría, pero igualmente homogénea respecto del orgullo (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Análisis descriptivos de la intensidad facial, corporal y total del promedio de las emociones representadas, y de las emociones específicas de alegría y orgullo

	N	Min.	Max.	Media	D.S.
Intensidad promedio facial	19	.00	3.0	1.56	.79
Intensidad promedio corporal	19	0.0	6.0	1.03	1.50
Intensidad promedio total	19	1.0	6.0	2.59	1.42
Intensidad promedio facial emoción alegría	11	1.0	3.0	1.64	.67
Intensidad promedio corporal emoción alegría	11	.00	3.0	1.18	1.27
Intensidad promedio total emoción alegría	11	1.0	6.0	2.82	1.54
Intensidad promedio facial emoción orgullo	6	1.0	3.0	1.50	.84
Intensidad promedio corporal emoción orgullo	6	.00	3.0	.50	1.23
Intensidad promedio total emoción orgullo	6	1.0	4.0	2.00	1.27

Nota: N = 19

Tabla 2. Análisis descriptivo de la intensidad facial, corporal y total promedio de las representaciones emocionales de las madres

	N	Min.	Max.	Media	D.S.
Intensidad promedio facial apoderado	73	.33	3.83	2.18	.84
Intensidad promedio corporal apoderado	73	.00	4.00	1.24	.09
Intensidad promedio total apoderado	73	.83	7.33	3.42	1.41

Análisis Comparativos y Correlacionales entre la Representación Emocional de los Niños y las Dimensiones de Temperamento

Análisis con pruebas t mostraron la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los niños que eran capaces de representar y los que no, respecto de su puntuación en las tres dimensiones de temperamento (extraversión, afecto negativo, regulación). Análisis de correlaciones con el coeficiente de Pearson igualmente mostraron la ausencia de relación entre las dimensiones del temperamento y la intensidad facial, corporal y total de la representación en los niños. Sin embargo, se observó una correlación entre la cantidad de emociones representadas y la dimensión de afecto negativo ($r = -.235$, $p = .36$), lo cual implica que quienes puntúan más alto en la dimensión de afecto negativo, es decir aquellos niños que eran descritos como más irritables, tendrían una menor capacidad de representar más emociones a esta edad.

Análisis Comparativos entre la Representación Emocional de los Niños y el Sexo Infantil

No se observaron diferencias estadísticamente significativas por sexo en cuanto a la capacidad de representar o no

emociones. Sí se observaron diferencias estadísticamente significativas en la intensidad facial promedio de las representaciones, donde los niños mostraron una mayor intensidad facial en sus emociones que las niñas ($F(1, 17) = 5.51$, $p = .031$). No se observaron diferencias en la intensidad corporal y total.

Al analizar las emociones de manera específica, se observó una diferencia estadísticamente significativa en la intensidad facial de la emoción de rabia ($F(1, 4) = 13.33$, $p = .022$), indicando que los niños representaban la rabia con su cara con mayor intensidad que las niñas, y una tendencia con la misma dirección para la intensidad facial del miedo ($F(1, 2) = 16$ $p = .06$). No se observaron diferencias estadísticamente significativas en las emociones de alegría, miedo, pena, orgullo y vergüenza.

Análisis Correlacionales entre la Representación Emocional de los Niños y la Representación Emocional de sus Madres

De las madres evaluadas, todas ellas fueron capaces de representar emociones, y un 79.3% representó al menos 5 o 6 emociones. Sus promedios de intensidad facial, corporal

y total fueron de 2.18, 1.24 y 3.41 puntos, respectivamente (ver detalle en Tabla 2).

Los análisis realizados no mostraron una relación entre el número de emociones que representaban las madres y la intensidad de dichas emociones, con el número de emociones representadas por los niños o con la intensidad de su representación.

Discusión

La representación de emociones o la capacidad para actuar “cómo si” uno estuviese experimentando una determinada emoción, ha sido entendida y estudiada a partir de distintos parámetros. La mayor parte de la investigación realizada en la representación emocional, o expresión deliberada de la emoción, corresponde a procedimientos en que a los niños se le ha solicitado principalmente imitar, realizar movimientos de músculos faciales, practicar o regular un determinado gesto facial socialmente poco aceptable (Ceschi & Scherer, 2003). Aunque en dichas tareas se estimula la expresión intencional o deliberada de una emoción, no queda claro si subyacente a ésta se encuentra la intención de representar una emoción, tal como se entiende en la presente investigación. Específicamente en este artículo se ocupa la noción piagetana de representación (Piaget, Inhelder & Bovet, 1997) para dar cuenta cuando un niño o niña es capaz interpretar una determinada emoción, sin estar en presencia de dicho estímulo o sin experimentar la emoción propiamente tal. Más aun, la tarea propuesta para evaluar esta capacidad supone una complejidad adicional, ya que el niño o niña debe haber comprendido el contexto de la historia, la emoción involucrada y posteriormente debe ser capaz de simularla.

Considerando la complejidad de la tarea, y además la ausencia de otras investigaciones en este campo que permita identificar patrones de desarrollo de este tipo de control expresivo en niños pre-escolares (Rendón 2007), no se puede definir si el porcentaje de niños que logra representar emociones es adecuado o no a la edad. Es por esto que es necesario considerar con cautela los resultados de este estudio. Sin embargo, es un interesante punto de inicio.

Dentro de las conclusiones asociadas a la presente investigación, es interesante considerar cómo podría afectar el instrumento a los resultados. Sin embargo, si bien el tipo de instrumento utilizado agrega cierto nivel

de complejidad, es importante resaltar que el diseño del instrumento implica un avance respecto de aquellos utilizados en evaluaciones anteriores, en los cuales era necesario dicotomizar emociones (placentero/displacentero; socialmente aceptable/ no aceptable), o generar un entrenamiento previo en niños. En este sentido, se reconoce el desafío que implica diseñar un instrumento que logre medir este tipo de habilidad a tan temprana edad.

Por otra parte, dado que la investigación se llevó a cabo en una población de niños chilenos, sería interesante contrastar los resultados con niños de otros países/ cultura para observar frecuencia y tipo de emociones representadas, siendo una contribución para estudio en el campo del desarrollo de emociones en niños.

Respecto de los resultados propiamente tal, dentro de las emociones representadas por los niños las más comunes fueron las de alegría y orgullo (emociones positivas) a diferencia de las emociones de pena y vergüenza. Estos resultados son coherentes con hallazgos previos que señalan que niños a los 3 años son capaces de representar emociones positivas, mientras que la expresión intencionada de emociones negativas sería posterior (Ceschi & Scherer, 2003; Ekman et al., 1980). Por otra parte, aislando las emociones de alegría y orgullo como análisis separados, es importante considerar que varios autores señalan la dificultad de distinguir entre las distintas emociones positivas por la similitud en sus expresiones (Ekman, 2007; Fredrickson, 1998; Shiota, Keltner & John 2006). En el caso del orgullo, se ha descrito que esta emoción es reconocible por aspectos tales como sonrisa, cabeza hacia atrás y otros elementos posturales. Sin embargo, dado que la sonrisa de orgullo puede ser muy similar a la de alegría, sería difícil distinguir entre ambas (Wallbot, 1998). De este modo, considerando que en este estudio las intensidades de ambas emociones -facial, corporal y total- tendieron a ser bajas, existiría la posibilidad de que tal vez los niños estuvieran representando alegría en vez de orgullo.

El segundo foco de este estudio era analizar la relación de la capacidad de representar emociones en los niños, con variables individuales (temperamento, sexo) y de las madres (capacidad de representar emociones). En cuanto al temperamento infantil, los resultados arrojaron que los niños que tenían un temperamento descrito como difícil o irritable (afecto negativo), presentaban una menor capacidad de representar emociones, mientras que los otros

dos aspectos del temperamento considerados no resultaron ser significativos. Dado que la muestra final de niños que efectivamente lograron representar emociones fue muy pequeña, se sugiere que la asociación entre afecto negativo y dicha habilidad a los 30 meses es bastante robusta. Sin embargo, llama la atención la ausencia de relación con las dimensiones de extraversión y regulación. Podría hipotetizarse que dado que es una habilidad emergente y solo un bajo porcentaje de niños logró efectivamente realizar la tarea se pierde potencia en los análisis, siendo este además una limitación del estudio.

Sin embargo, considerando el hecho que desde temprana edad se observaron diferencias en aquellos niños que son descritos como más irritables, podría considerarse la posibilidad de establecer intervenciones tempranas focalizadas en el desarrollo de esta capacidad. Por ejemplo, Waters y Sroufe (1983) definen el concepto de “Competencia Social” para describir la habilidad para generar y coordinar respuestas flexibles y adaptativas a las demandas del entorno. En este sentido, si bien el afecto negativo puede ser una reactividad biológica más presente en algunos niños, es relevante brindarles las herramientas necesarias para que logren modular su respuesta de forma más adaptativa en interacciones sociales.

Por otra parte, el resultado obtenido según el sexo de niños es llamativo, puesto que se esperaba que las niñas fueran más capaces de representar emociones. Sin embargo, al analizar que la única emoción específica donde se observan diferencia es la rabia – a favor de los niños – toma sentido los estudios que han mostrado una mayor agresividad y menor control inhibitorio en niños en comparación a las niñas (Etzebarria, Apodaca, Eceiza, Fuentes & Ortiz, 2003). Ello ha sido explicado desde el proceso diferenciado de socialización, donde las niñas desde temprana edad son socializadas para suprimir emociones como la rabia (Cova, Valdivia & Maganto, 2005).

Por último, en relación a la capacidad de representar emociones en las madres, llama la atención la ausencia de relación con esta capacidad en sus hijos. Ello podría atribuirse al bajo número de niños que representan emociones, como a la baja intensidad observada en la representación en las madres. Al respecto, la literatura ha señalado la importancia que tiene la intensidad de la emoción para que los niños logren imitar efectivamente expresiones emocionales (Halberstadt, 1991).

Este resultado invita a profundizar en el estudio de la representación de cuidadores desde un marco transcultural, con el objetivo de observar cómo la cultura afecta la intensidad de cada emoción en adultos, y desde allí comprender el impacto que esto genera en la habilidad de representar emociones en niños.

Para finalizar, se señala la relevancia de brindar mayor relevancia al estudio de representación emocional en los adultos. Tal como señalan Meyer, Raikes, Virmani, Waters y Thompson (2014) aquellas madres que tienen mayor facilidad representar emociones positivas al enfrentar momentos críticos de la crianza, actuarían como “orientadoras de emociones” (Gottman, Katz y Hooven (1996), entregándoles herramientas para la regulación de sus emociones. Más aun, Meyer y colegas (2014) añaden la relevancia de considerar los procesos cognitivos a la base de una representación de emociones. Por ejemplo, cuánta relevancia otorgan cuidadores a ser consciente de las propias emociones y la de sus hijos, y qué rol se atribuyen a sí mismos en la regulación de los estados anímicos de sus hijos, sosteniendo un control de la expresión emocional espontánea.

Referencias

- Baron-Cohen, S., & Leslie, A. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46.
- Ceschi, G., & Scherer, K. (2003). Children’s ability to control the facial expression of laughter and smiling: Knowledge and behaviour. *Cognition and Emotion*, 17(3), 385-411. doi:10.1080/02699930143000725
- Cole, P. M., Bruschi, C., & Tamang, B. L. (2002). Cultural differences in children’s emotional reactions to difficult situations. *Children Development*, 73(3), 983-996. doi:10.1111/1467-8624.00451
- Cova, F., Valdivia, M., & Maganto, C. (2005). Diferencias de género en psicopatología en la niñez: Hipótesis explicativas. *Revista Chilena de Pediatría*, 76(4), 418-424. doi:10.4067/S0370-41062005000400014
- Cuervo, A. (2009). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Perspectivas Psicológicas*, 6(1), 111-121.
- Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (2001). Early temperament and emotional development. In A. F. Kalverboer & A. Gramsbergen (Eds.), *Handbook of brain and behaviour in*

- human development (pp. 967-987). UK: Kluwer Academic Publications.
- Ekman, P. (1973). *Darwin and facial expression. A century of research in review*. Nueva York: Academic Press.
- Ekman, P. (1989). The argument and evidence about universals in facial expressions of emotion. In H. Wagner & A. Manstead (Eds.), *Handbook of psychophysiology: Emotion and social behavior* (pp. 143-164). Nueva York: Wiley.
- Ekman, P. (2007). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York, NY: Phoenix.
- Ekman, P., & Friesen, W.V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiótica*, 1, 49-89. doi:10.1515/9783110880021.57
- Ekman, P., Hager, J. C., & Friesen, W.V. (1981). The symmetry of emotional and deliberate facial actions. *Psychophysiology*, 18(2), 101-106. doi:10.1111/j.1469-8986.1981.tb02919.x
- Ekman, P., & Oster, H. (1981). Expresiones faciales de la emoción. *Estudios de Psicología*, 2(7), 115-144. doi:10.1080/02109395.1981.10821273
- Ekman, P., Roper, G., & Hager, J. (1980). Deliberate facial movement. *Child Development*, 51(3), 886-891. doi:10.2307/1129478
- Etxebarría, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J., & Ortiz, M. J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 147-161. doi:10.1174/021037003321827759
- Farkas, C., Grothusen, S., Muñoz, M. J., & Von Freeden, P. (2006). Revisión de las habilidades socio-cognitivas en la infancia temprana. *Summa Psicológica*, 3 (1), 31-42.
- Feldman, R., Jenkins, L., & Papoola, O. (1970). Detection of deception in adults and children via facial expression. *Child Development*, 50, 350-355. doi: 10.2307/1129409
- Fernández, I., Zubieta, E., & Páez, D. (2000). Expresión e inhibición emocional en diferentes culturas. En D, Páez y M. M. Casullo (Comps). *Cultura y Alexitimia: ¿cómo expresamos aquello que sentimos?* 73-98.
- Friedlmeier, W. (2010). Emotionale Entwicklung im kulturellen Kontext. *Psychologie – Kultur – Gesellschaft*. 21-140. doi: 10.1007/978-3-531-92212-6_5
- Fredrickson, B. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319. doi: 10.1037/1089-2680.2.3.300
- Garstein, M.A., & Rothbart, M.K. (2003). Studying infant temperament via the Revised Infant Behavior Questionnaire. *Infant Behavior and Development*, 22 (1), 64-86. doi: 10.1016/S0163-6383(02)00169-8
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10, 243-268. doi:10.1037/0893-3200.10.2.243
- Halberstadt, A. (1991). Toward an ecology of expressiveness. En Feldman y Rime (eds.) *Fundamentals of nonverbal behavior* (pp. 106-160). New York: Cambridge University Press
- Karkhanis, D. G., & Winsler, A. (2016). Temperament, gender, and cultural differences in maternal emotion socialization of anxiety, somatization, and anger. *Psychological Studies*, 61(3), 137-158. doi:10.1007/s12646-016-0360-z
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological review*, 94(4), 412-426. Doi: 10.1037/0033-295X.94.4.412
- Melfsen, S.; Osterlow, J., & Florin, I. (2000). Deliberate emotional expressions of socially anxious children and their mothers. *Journal of Anxiety Disorders*, 14(39), 249-261. Doi: 10.1016/S0887-6185(99)00037-7
- Meyer S., Raikes H. A., Virmani E. A., Waters S., Thompson R. A. (2014). Parent emotion representations and the socialization of emotion regulation in the family. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 164-173. Doi: 10.1177/0165025413519014
- Pandolfi, A. M., & Herrera, M. O (1992). Comunicación no verbal en niños menores de tres años. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 24(3), 357-372.
- Piaget, J., Inhelder, B., & Bovet, M. (1997). *Mental Imagery in the Child: A Study of the Development of Imaginal Representation* (Vol. 6). Psychology Press.
- Posner, M., & Rothbart, M.K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*. 12(3), 427-441. Doi: 10.1017/S095457900003096
- Putnam, S. P., Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2006). Measurement of fine-grained aspects of toddler temperament: The Early Childhood Behavior Questionnaire. *Infant Behavior and Development*, 29(3), 386-401. doi: 10.1016/j.infbeh.2006.01.004

- Putnam, S. P., Jacobs, J., Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2010, March). Development and assessment of short and very short forms of the Early Childhood Behavior Questionnaire. Poster presented at International Conference on Infant Studies, Baltimore, MD.
- Razza, R.A., Martin, A., & Brooks-Gunn, J. (2011). Anger and Children's Socioemotional Development: Can Parenting Elicit a Positive Side to a Negative Emotion? *Journal of Child and Family Studies*, 21(5) 845-856. doi: 10.1007/s10826-011-9545-1
- Rendón, M. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 3, 349-361.
- Rendón, M. (2011). Reglas de despliegue emocional: estudio preliminar de un procedimiento de evaluación y análisis de sus implicaciones. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 7(1), 13-25.
- Retana, B.E., & Sánchez, R. (2010). Rastreando en el pasado...formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. *Universitas Psychologica*, 9(1). 179-197.
- Rothbart, M.K. (1981). Measurement of temperament in infancy. *Child Development*, 52(2), 569-578. doi: 10.2307/1129176
- Rothbart, M.K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon, R. Lerner, y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Sixth edition: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3). 99-106. New York: Wiley.
- Saarni, C. (1984). Observing children's use of display rules: Age and sex differences. *Child Development*, 55, 1504-1531.
- Sánchez, M.T.; Fernandez, P.; Montañez, J., & Latorre, J.M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista de Investigación Psicoeducativas*. 6(15), 455- 474
- Scherer. K.R., & Wallbott H. G. (1990). Ausdruck von Emotionen (Scherer, K. R., Ed.). *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie der Emotion*, 345-422.
- Shiota, M., Keltner, D., & John, O. (2006). Positive emotion dispositions differentially associated with Big Five personality and attachment style. *The Journal of Positive Psychology*, 2, 61-71. doi: 10.1080/17439760500510833
- Vallotton, C. D. (2008). Signs of emotion: What can pre-verbal children "say" about internal states? *Infant mental health journal*, 29(3), 234-258. doi: 10.1002/imhj.20175
- Waters, E., & Sroufe, A. (1983) Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3(1) 79-97. doi10.1016/0273-2297(83)90010-2
- Zuehlke, V. (2011). Entwicklung emotionaler kompetenz bei kindern unter besonderer berücksichtigung der mutter-kind-beziehung. Extraído de <http://www.emotionale-kompetenz-bei-kindern.de/wp-content/uploads/2011/02/Bachelorarbeit-Emotionale-Kompetenz-bei-Kindern.pdf>

© Universidad Nacional Autónoma de México, 2018.

Los derechos reservados de *Acta de Investigación Psicológica*, son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el contenido de esta revista no puede ser copiado ni enviado por correo electrónico a diferentes sitios o publicados en listas de servidores sin permiso escrito de la UNAM. Sin embargo, los usuarios pueden imprimir, descargar o enviar por correo electrónico los artículos para uso personal.

Copyright of *Psychological Research Record* is the property of Universidad Nacional Autónoma de México (National Autonomous University of Mexico, UNAM) and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.