

Alegría, tristeza, ira, miedo y sorpresa: cinco emociones primarias desde la voz de un grupo de niñas y niños de la ciudad Popayán (Cauca) y Pereira (Risaralda) de Colombia.

Aurora Alejandra Arenas Agudelo

Erika Johana Pantoja Torres

Maestría en infancia

Universidad Tecnológica de Pereira

Contacto: alejareagu@utp.edu.co – johana.pantoja@utp.edu.co

2020

Alegría, tristeza, ira, miedo y sorpresa: cinco emociones primarias desde la voz de un grupo de niñas y niños de la ciudad Popayán (Cauca) y Pereira (Risaralda) de Colombia.

Trabajo para optar al título de Magister en Infancia

Alejandra Arenas Agudelo

Erika Johana Pantoja Torres

Asesora

Paula Marcela Herrera Gómez. MD MsC PhD

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Infancia

Pereira – Risaralda

2020

Agradecimientos

Queremos agradecer en primer lugar a Dios por guiarnos en este camino, darnos fortaleza cada día y que a pesar de las dificultades nos permitió realizar este hermoso proyecto, confiando y apoyándonos la una en la otra, agradecer a nuestras familias quienes estuvieron presentes en cada momento brindándonos un apoyo incondicional, a nuestra asesora por su dedicación durante el trabajo de grado y a todos los docentes que nos apoyaron y guiaron en nuestra formación como Magísteres en Infancia.

A todas y todos Gracias.

Resumen.

Como adultos en un algún momento al ver a un niño o una niña, nos hemos preguntado qué piensa o qué entiende ante determinadas situaciones, en el momento histórico en cual estamos viviendo le hemos dado una relevancia muy importante a todo lo que rodea el mundo de los niños y niñas, lo que nos ha llevado a descubrir cómo comprenden el mundo y su entorno, lo que plantea esta investigación es conocer cómo se perciben, nombran, se reconocen y por qué se expresan de una manera y no de otra cinco emociones primarias: alegría, tristeza, miedo, ira y sorpresa. El reconocimiento de las emociones supone un ejercicio de introspección, por lo tanto, requiere la toma de conciencia de un estado subjetivo y profundizar en esa esencia interior; sin embargo, los seres humanos pocas veces consideran relevante reflexionar sobre el origen de su experiencia emocional, más allá de etiquetarlas con palabras o asociarlas con eventos internos o externos. Las investigaciones y estudios que se han llevado a cabo durante los últimos 50 años han permitido generar procesos académicos, terapéuticos e informativos sobre la importancia de las emociones en nuestra vida. En dicho contexto, la presente investigación tuvo como propósito aportar al cómo se construyen los conceptos de cinco emociones primarias desde la infancia temprana, explorando el significado que las niñas y los niños tiene de sus propias emociones, cuál de las emociones investigadas reconocen con más facilidad en sí mismos como en los demás, de acuerdo con las experiencias personales, familiares y sociales.

Debido a la multiplicidad de abordajes teóricos posibles, los estudios de la emoción no han sido sencillos de llevar, ya que ésta forma parte de un proceso dinámico y puede sufrir múltiples transmutaciones con el tiempo. Al revisar la literatura, se identificó que hay algunos conceptos que todavía están sujetos a descripciones o comprensiones parciales, existe una marcada diferencia en la manera como se conciben y organizan las emociones. Por ejemplo, desde la

perspectiva filosófica las emociones eran juicios de valor, pasiones que se debían reprimir, mientras que para la neurociencia reconocen su carácter fisiológico, donde se ven involucrados varios sistemas cerebrales, y su importancia en la supervivencia del ser humano. Al respecto de estas concepciones polares, para las ciencias sociales, la emoción es un estado parcialmente interno, que no puede ser completamente entendida sin una referencia al contexto social y cultural en el que se manifiesta.

Este estudio pretende aportar a la generación de conocimiento que contribuya a posicionar las emociones en la primera infancia como una dimensión fundamental, teniendo en cuenta todos los espacios que configuran las relaciones sociales, ya que el comprender cómo las niñas y niños describen y expresan las emociones primarias a través del lenguaje y de éstas, cuales reconocen con mayor facilidad, es decir, cómo se realiza el proceso dinámico evolutivo de toma de conciencia de las mismas a través del lenguaje, en un lapso de tiempo crítico del neurodesarrollo.

Para tal efecto, se parte de un enfoque descriptivo y comprensivo, que se adapta a las necesidades del estudio centrado en caracterizar cinco emociones primarias de acuerdo con las percepciones de los infantes; la población del estudio fue conformada por ocho participantes cuatro (4) niños y (4) niñas en edades comprendidas entre 3 a 5 años y 11 meses de edad, en hogares de la ciudad de Popayán (Cauca) y Pereira (Risaralda). La metodología de estudios de cinco emociones primarias, se centró en una entrevista semi estructurada llevada a cabo de manera individual, lectura de un cuento y aplicación de test de Sally y Anne; a su vez, se llevó a cabo una detallada selección y condensación de los datos recolectados, facilitando una mirada reflexiva, para la estructuración de diferentes tácticas, que permitan dar paso a la identificación de patrones alrededor de significados comunes o dispares. De manera conjunta, estas técnicas de investigación, permitieron identificar que existe singularidades en las experiencias vividas de

acuerdo con las relaciones establecidas en su entorno de cada niño y niña, lo cual les ha llevado a construir significados en la denominación de las cinco emociones primarias de alegría, miedo, tristeza, ira y sorpresa, a su vez, promoviendo la construcción colectiva desde el reconocimiento emocional en torno a las emociones abordadas. Finalmente, se resalta la importancia de la participación activa de la infancia en procesos de investigación tanto neurocognitiva como social en Colombia.

Palabras claves:

Emociones, Emociones primarias, alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa, infancia, reconocimiento, construcción social, y empatía.

Abstract

At some point adults see boys and girls, and wonder what they think and what they understand in certain situations, at the historical moment in which we are living we have given some relevant importance to everything that surrounds kids, which has led us to discover how they understand and perceive the world. This research looks how kids perceive, name, recognize and why they express in a way and no in the other five ways regarding the five primary emotions, joy, fear, sadness, surprise and anger. Emotions are an exercise of introspection that requires to go in Depth an inner essence, however; human beings rarely take importance to think about their emotional experience, and end up labeling them with words or associating them with internal or external events. Research and studies that took place during the last 50 years has generated academic, therapeutic and informative processes about the importance of emotions in our lives. Therefore, the present investigation is intended to contribute to how these concept of the primary emotions in the early childhood is build, exploring the meaning that girls and boys gave of their own emotions, which of these already investigated emotions they identify first in themselves and the other kids, according to personal, social and family experiences.

Due to the multiplicity of possible theoretical approaches, emotions studies hasn't been easily handle, because these processes are susceptible to enigmatic and multiple changes. Looking through literature, it was identified that there are some concepts that are still subject to partial descriptions and understandings.

For example, from philosophical perspective of emotions were value judgments, passions that must be prohibited, while neuroscience recognize them for their physiological character,

where various brain systems involved are seen, and their importance in the survival of the human being.

For the social sciences, emotion is a partial internal state that cannot be fully understood without a reference to the social and cultural context in which it is shown.

This research has the purpose of contribute in the current knowledge to position the emotions in early childhood as something fundamental taking in mind every space where the social relationships are formed, since understanding how boys and girls describe and express the primary emotions trough language and which of those they recognize with ease, in other words, how the evolutionary dynamic process of awareness trough language in a span of time critical of neurodevelopment is made.

For this purpose, the starting point is an exploratory, descriptive and comprehensive approach, that adapts to the necessities of the study focused on characterizing primary emotions according to the perception of kids; the population was conformed by eight participants, four kids and four girls between 3 to 5 years old and 11 months old, in households of Pereira and Popayan. The methodology used in primary emotions is based in individual interviews, story reading and the application of the Sally and Anne test, additionally, a strict process is followed; through shortening, selection and finally the condensation of the collected data to an easy thoughtful look for the structuration of different tactics that allow the identification of patterns of common or uncommon meanings. This investigations tactics allowed identify that there are singularities in lived experiences in accordance with the stablished relations around every child, which has led them to build meanings in the name of primary emotions joy, fear, sadness, surpriseand anger, additionally promoting collective construction from the emotional recognition

around the emotions addressed. Finally, the importance of active participation of children in the social investigative process in Colombia is highlighted.

Keywords:

Emotions, basic emotions, joy, sadness, anger, fear, surprise, childhood, social
Construction and empathy.

Tabla de contenido

Resumen	IV
Introducción	1
Problemática	3
Problema	6
Preguntas de investigación	11
Justificación	12
Marco teórico	14
Perspectivas de las emociones desde una mirada multidisciplinaria	15
Perspectiva filosófica	15
Perspectiva evolutiva	17
Perspectiva fisiológica	17
Perspectiva de la neurociencia cognitiva	18
Perspectiva de la construcción social	21
Una aproximación al concepto de emoción	24
Acercamiento a la tipología de las emociones primarias.....	27
Miedo	28
Tristeza	29
Alegría	30
Ira	30
Sorpresa o Asombro	31
Desarrollo de las emociones desde la teoría sociocultural de Vygotski	33

El reconocimiento de las emociones de los otros, un aspecto clave en el ajuste social.....	36
Antecedentes: investigaciones y estudios de emociones en la infancia.....	38
Objetivos.....	44
Metodología.....	44
Tipo de investigación.....	44
Procedimiento metodológico.....	45
Fase 1: Prueba piloto.....	45
Fase 2: Acercamiento.....	49
Fase 3: Recolección de información.....	52
Descripción del contexto de recolección de información.....	52
Contexto escolar.....	52
Contexto domiciliario - familiar.....	53
Fase 4: Sistematización y análisis de la información.....	54
Técnicas e instrumentos.....	55
El cuento: “Emociones”	55
Entrevista centrada en el problema	56
Test de Sally y Anne.....	57
Población y muestra	59
Interpretación de los resultados	59
Alegría	60
Miedo	61
Tristeza	63

Ira	64
Sorpresa	65
Test de Sally y Anne	66
Discusión	68
Conclusión	83
Recomendaciones	86
Limitaciones	86
Bibliografía	89
Anexos	96

Índice de tablas, cuadros y figuras.

Tabla 1	60
Tabla 2	61
Tabla 3	63
Tabla 4	64
Tabla 5	65
Tabla 6	68
Figura 1	81
Figura 2	85

Introducción

En este trabajo se realizó un acercamiento a la percepción que tienen un grupo de ocho niños (4) y niñas (4) de 3 a 5 años y 11 meses de edad, sobre cinco emociones primarias (alegría, tristeza, ira, miedo y sorpresa), a través de sus propias experiencias, teniendo en cuenta el reconocimiento de las emociones propias y ajenas. Esta investigación es de tipo cualitativo, se centró en describir la capacidad de tomar conciencia de la emoción que sienten y la comprensión de las emociones de los demás en relación a cinco emociones primarias que experimentan. Teniendo en cuenta que las emociones son el motor, son una parte sustancial de la vida humana, ya que estas influyen directamente en el comportamiento y la manera de pensar de cada individuo, por lo que se podría considerar que estas tienen un significado diferente en cada ser.

En la problemática planteada, se expone una reflexión de la historia y comprensión de las emociones, así como, aquellos momentos de su desarrollo, a partir del estudio de un conjunto delimitado de autores. Es así que, en la década de los noventa se desarrolló el concepto de inteligencia emocional, que tuvo repercusiones en la educación, la salud, las organizaciones y la sociedad en general. Es en este punto, donde se empieza a dar relevancia a los aportes por parte, principalmente, desde la psicología y la neurociencia, puesto que han permitido conocer mejor cómo funcionan las emociones (Bisquerra, 2009).

Es por ello que, se tomó en consideración las emociones desde la voz de la infancia, ya que son precisamente los niños y niñas, los que están en la construcción de este sentir, a través de lo que ven, escuchan y cómo se relacionan, estructurando significados a cada una de estas emociones primarias, por lo cual se le da relevancia a las narrativas infantiles, ya que se considera como una de las principales formas de comenzar a conocer al niño incorporando su voz, su sentir y su actuar como aspectos fundamentales y estructurales para el presente estudio.

La incorporación de la voz del niño, de su narrativa y de su pensamiento narrativo, es un ejercicio fundamental para reconocer la forma como este sujeto conquista su identidad, siendo a la vez portador de subjetividad, una historia de vida, una experiencia previa y una cotidianidad (Jiménez & Reina, 2007, p.159).

Esta investigación abarca diferentes apartados los cuales permiten dar sentido a la propuesta investigativa: En este sentido, el marco teórico, en primer lugar, se relaciona con las perspectivas de las emociones desde una mirada multidisciplinaria, abordando la perspectiva filosófica, evolutiva, fisiológica, la neurociencia cognitiva y construcción social. El segundo aspecto, una aproximación al concepto de emoción, a su vez, en este se plantea un apartado sobre las tipologías de cinco emociones primarias (miedo, tristeza, alegría, ira y sorpresa). Seguidamente, se describe el desarrollo emocional en la infancia desde la teoría sociocultural de Vygotsky, como cuarto elemento, se presenta el reconocimiento de las emociones en los otros, un aspecto clave en el ajuste social y la empatía. Por último, se abordan los antecedentes, investigaciones y estudios de emociones en la infancia, los cuales permitieron orientar y ser referentes en la organización, estructuración y metodología de la investigación.

Al continuar con los elementos principales de la investigación, se define la metodología, en la cual se expone el enfoque cualitativo, diseño y el procedimiento metodológico; el cual tuvo cuatro fases en las que se desarrolló la investigación. A su vez, se hace referencia a la muestra poblacional intencional de un grupo de niñas y niños entre 3 y 5 años y 11 meses de edad de la ciudad de Popayán, Cauca y Pereira, Risaralda, esto debido a la situación de salud presentada a nivel mundial por la Pandemia de COVID19, lo que limitó reunir a todos los sujetos en un lugar específico para la realización de la intervención; del mismo modo, se describen los instrumentos usados para la recolección de información. Seguido a esto se presentan los resultados, en donde

se resaltan las respuestas de los niños y niñas que generan nuevas categorías a cada emoción, la discusión de los principales hallazgos bajo la luz de la literatura disponible, y para finalizar las conclusiones, en donde se determina el resultado de los objetivos.

La problemática.

Al hablar de una historia de emociones se encuentra en la literatura un resalto importante de debate al momento de pensar el devenir de las emociones o afectos, a pesar de los esfuerzos por dar una comprensión e interpretación al mundo afectivo. No obstante, se identificó la falta de un marco analítico riguroso del proceso y transformación de las emociones a lo largo del tiempo, lo cual, no ha permitido una organización lógica, secuencial y con claridad del mundo afectivo o emocional. De acuerdo con lo expresado por el historiador Peter Burke (2005), quien se preguntó si existía una historia cultural de las emociones, quién además considera que la mayoría de las producciones historiográficas han carecido de precisión.

A pesar que, desde finales de los años 90 del siglo XX, pero sobre todo en la primera década del siglo XXI, los textos dedicados al estudio de la historia de las emociones se han multiplicado; no obstante, puede concluirse que aún no se ha realizado una historia precisa de las emociones. No se ha desarrollado una disciplina con todo lo que ello conlleva: unos métodos propios, unas fuentes específicas, un objeto de estudio bien definido, etc. No se encuentra hasta el momento, ninguna historia de las emociones o al menos, una historia de las emociones “correcta” (Zaragoza, 2013).

En 1941 Lucien Febvre publicó un artículo en *Annales*, “La sensibilité et l’histoire. Comment reconstituer la vie affective d’autrefois” (del francés “La sensibilidad y la historia. Cómo reconstruir la vida afectiva de antaño”). Este artículo era un amplio llamamiento a situar las

emociones en el centro de la investigación histórica y refiere elementos sensoriales y afectivos que se encuentran ausentes en otro tipo de estudios. Las “Sensibilités” o sensibilidades no se parecen a los afectos, ni estos a su vez a las pasiones. En el estudio de las emociones se reconoce que Febvre, fue pionero en reconocer este tema como un campo de la historia dedicado a las emociones. Tras la Primera Guerra Mundial, publicó “Herfsttij der Middeleeuwen” (del holandés “Marea otoñal de la Edad Media”) obra en la que la población de la Edad Media aparecía como un conjunto de niños emocionalmente controlados, cuya alegría y rabia, cuyas risas y lágrimas no tuvieron límites hasta que la rueda del control emocional se puso en marcha con el Humanismo, el Renacimiento y el luteranismo (Plamper, 2014).

Si bien es cierto que, las emociones han sido un componente omnisciente en la experiencia humana, y que han sido un motor fundamental de la evolución, de la historia y de la vida en comunidad, los historiadores tardaron bastante tiempo en darse cuenta de ello, y más aún en poner valor a la existencia y significado del mundo afectivo desde la comprensión e interpretación de la antropología que subyace en las prácticas pedagógicas al uso de cada uno de los contextos de las sociedades pretéritas (Escolano, 2018). En este sentido, ubicamos que solamente desde el siglo XX se da un lugar a las emociones desde una comprensión social, convirtiéndose en objeto de estudio y tema de constantes debates para los diferentes campos como la sociología, antropología, psicología, filosofía, entre otras.

La modernidad sin lugar a dudas, permitió que se rasgue esos velos que habían tenido en condición de marginación a las emociones; siendo la sociología la ciencia que estudia la lógica de la acción social, además de las estructuras sociales, cómo pudo prescindir de una dimensión que es base fundamental en la condición humana como los afectos, las pasiones, sentimientos y

emociones. Parece difícil de entender y quizá de explicar cómo hasta entonces se había logrado entender la lógica de la humanidad sin considerar su emocionalidad (Bericat, 2000).

Por este motivo, se considera que la sociología debe incorporar el análisis de las emociones en sus estudios, ya que estas juegan un papel indispensable en la dinámica de todos los fenómenos sociales en la vida cotidiana (Bericat, 2000). Más aún, para comprender la compleja naturaleza de las emociones es necesario definir qué son, aunque en la documentación teórica se ha encontrado una extensa conceptualización desde las diferentes perspectivas de estudio. Aquí se le dio un lugar a un concepto desde la comprensión sociológica, tomada del sociólogo Eduardo Bericat (2012) quien en su trayectoria de estudio de las emociones y al hacer un análisis riguroso desde la sociología, la define así: *“Las emociones constituyen la manifestación corporal de la relevancia que para el sujeto tiene algún hecho del mundo natural o social”* (p.2). En este sentido, la emoción es una conciencia corporal que señala y marca esta relevancia, regulando así las relaciones que un sujeto concreto mantiene con el mundo. *“En su más sencilla expresión, implica tres elementos: (a) la valoración, (b) de un hecho del mundo, (c) realizada por un organismo individual”* (Bericat, 2012, p. 2).

Son diversos los interrogantes que se entretienen en relación a la experiencia emocional y su comprensión desde la infancia. De este modo, el desarrollo emocional no sólo se encuentra ligado a la vinculación social, sino también a las experiencias en los primeros años de vida, siendo la infancia un amplio campo de estudio, que, desde la sociología, contempla las consideraciones de las infancias, atribuyéndole un estatus, al ser reconocidos como *sujetos*. Así, se posibilita e impulsa su participación activa, ya que ha sido por muchos años minimizada y ensombrecida, la imagen del niño como sujeto inmaduro. Es por ello que, acceder a su pensar, sentir y actuar resulte problemático, ya que se cataloga a los infantes como “incompetentes” al

momento de participar en investigaciones, lo que deja a un lado el inicio de grandes estudios y aportes desde y para la infancia. Sin embargo, en la actualidad se ha permitido rasgar el velo de su invisibilización (Gaitán, 2006).

De acuerdo con los aportes de Gaitán (2006) e Rodríguez (2017), al referir que son cada vez más los estudios que le apuestan y deciden considerar a los niños y las niñas como informantes fundamentales y competentes en las investigaciones, revirtiendo de esta manera la invisibilización, y permitiendo a su vez una mayor participación desde la construcción social en la que se ven inmersos los infantes.

El problema.

El desarrollo infantil integral suele definirse a través de los cambios que los niños atraviesan en términos físicos, cognitivos, emocionales y sociales que los habilitan a una vida autónoma y plena. Muchas de estas dimensiones son por todos reconocidas y solemos encontrar abundante literatura sobre la mayoría de éstas (salud en primera infancia, desarrollo cognitivo, físico, entre otros). Sin embargo, es menos habitual contar con información relevante sobre un pilar del desarrollo infantil como lo es el desarrollo emocional (Unicef, 2012).

En tal sentido, se ha logrado identificar la importancia de las emociones en el desarrollo de todo ser humano, siendo la infancia, el periodo o edad, punto de partida donde se inicia a experimentar, expresar, describir, adquirir, aprender y explorar las emociones y los eventos emocionales, entendidos como un proceso complejo, donde se ve involucrado muchas dimensiones del ser social y humano (Ramírez, 2001).

Por ello, el presente trabajo se enfocó en conocer e indagar sobre la capacidad que han ido estructurando un grupo seleccionado de (4) niñas y (4) niños de 3 años a 5 años y 11 meses, en relación a la toma de conciencia de sus propias emociones primarias y las de los demás. Sucede pues, que, durante las diferentes etapas precoces del desarrollo, estos van ampliando su experiencia emocional, puesto que, desde que se nace ya afloran las primeras experiencias que nos embargan, por lo cual, empieza a expandirse, ampliarse la relación y contacto que establecen con más niños, niñas, adultos, hacen amigos, amigas, aprenden a relacionarse y socializar, permitiendo desarrollar habilidades y capacidades emocionales, las cuales influyen en la interacción y adaptación con el entorno que los rodea.

Como parte de la ruta trazada en la propuesta de esta investigación y en aras de contribuir a encontrar un camino para dar respuesta a interrogantes: ¿cómo perciben y nombran las cinco emociones primarias? ¿Cuál de las cinco emociones primarias reconocen con más facilidad en sí mismos y los demás? se realizó una revisión documental, con la cual se identificó diferencias marcadas en la manera en cómo son concebidas y clasificadas las emociones. En efecto, uno de los problemas principales como lo menciona Ramírez (2001), en su artículo sobre la antropología compleja de las emociones humanas, es que *“Se han metido en un mismo saco las emociones básicas y complejas, en donde los patrones organísmicos y neurológicos no están claros”* (p.180-181).

Al respecto, es oportuno indicar que, existen emociones primarias las cuales se consideran respuestas universales, fundamentalmente fisiológicas, evolutivamente relevantes, biológicas y neurológicamente innatas. Por el contrario, las secundarias, son aquellas que resultan de una combinación de las primarias, y están muy condicionadas a lo social y cultural (Bericat, 2012). Aunado a esto, algunos autores incluyen entre las emociones primarias el miedo, la ira, la

depresión o la satisfacción (Kemper, 1987), mientras que otros incluyen la satisfacción, felicidad, la aversión-miedo, la aserción-ira, la decepción-tristeza y el sobresalto-sorpresa (Turner, 1999). No obstante, al encontrarse con los diversos aportes, tensiones y retos emergentes al momento de plantear una clasificación, se decide, a fin de delimitar la investigación, el estudio de cinco emociones primarias (alegría, tristeza, miedo, ira y sorpresa).

Así pues, una investigación que resulta bastante imprescindible al momento de comprender las emociones en la infancia, es el estado de arte de Paladino et al. (2004), identificándose que desde la psicología del desarrollo, se ha estudiado que la aparición de las diversas emociones se da en los primeros años de vida, las cuales, también son descritas como emociones primarias. El concepto adicional desde la psicología del desarrollo se introduce por el papel que desempeñan dichas emociones en un período de vital importancia, como parte dinámica en el aprendizaje de los valores, las actitudes y comportamientos que permiten a la persona convivir de manera sana y armoniosa (Jiménez, 2012).

A su vez, Mayer y Salovey (1997) plantean un conjunto de habilidades mentales que se ocupan de las emociones y el procesamiento de la información emocional, incluyendo: (1) la habilidad de percibir emociones, (2) la habilidad de utilizar emociones para facilitar el razonamiento, (3) la habilidad de entender el significado de las emociones y la información que transmiten; Y (4) la habilidad de efectivamente manejar y administrar las emociones. Por lo anterior, se evidencia el interés de indagar la manera en que un grupo de niñas y niños perciben las emociones, ya que es una habilidad que se aprende, permitiendo un procesamiento de la información emocional, a su vez, dentro de este bloque se pueden especificar una serie de aspectos como: toma de conciencia de las propias emociones, capacidad para dar nombre a las emociones, comprensión de las emociones de los demás, etc (Bisquerra, 2014).

Por otro lado, si bien es cierto que hay variedad de investigaciones y estudios en relación a las emociones, amplia literatura sobre educación o inteligencia emocional, su estructura biológica, análisis de la experiencia emocional desde el desarrollo evolutivo, y su incidencia en las diferentes esferas del ser humano. A pesar del importante volumen de investigaciones en el ámbito global orientadas al estudio de las emociones, y en particular al de la inteligencia emocional (IE) y su relación, impacto e incidencia en el contexto escolar, Sin embargo, llama la atención la escasa documentación en Colombia, sobre todo en cómo las niñas y niños colombianos perciben, describen y entienden cinco emociones primarias propias y ajenas. La apuesta del presente trabajo es otorgar relevancia a la participación activa, que dé cuenta de la expresión, comprensión y análisis emocional en edades tempranas, resaltando la expresión de la realidad interna y externa desde la propia voz de la niñez.

En este sentido, la socióloga de la infancia, Gaitán (2006), menciona que existen diversas insatisfacciones que se han podido identificar y analizar en torno a las explicaciones habituales sobre la vida y el comportamiento de los niños, lo cual ha llevado a cambiar la manera cómo se venían investigando y aplicando los estudios con la niñez. Es así como la infancia se ha venido considerando como espacio de tiempo vital que debe aprovecharse para la iniciación en la vida social de los que llegarán a ser, en el transcurso de los años, dando lugar a verdaderos actores sociales. De este modo, los estudios e investigaciones que le den privilegio y participación activa generarán conocimiento con significado para la infancia, la familia y sociedad.

Por consiguiente en Colombia, hoy por hoy se han desarrollado políticas para la protección de la niñez, haciendo énfasis en la primera infancia, como está consagrado en la ley 1804 del 2 de agosto del 2016 y en el código de infancia y adolescencia; ley 1098 del 2006, donde le da reconocimiento a la primera infancia, infancia y adolescencia en todos los aspectos del desarrollo

(fisiológico, social, cultural, económico, afectivo, emocional, entre otros), garantizando desde el inicio de vida un adecuado desarrollo, bienestar, protección e integralidad desde la familia, la sociedad y estado. Desde este enfoque de protección, el cual incentiva la intervención integral y temprana en el desarrollo humano, favoreciendo el restablecimiento y garantía de los derechos de la niñez colombiana.

Desde esta óptica, se puede señalar que, pese a la experiencia de la implementación de algunos programas relacionadas con la dimensión emocional y la inteligencia emocional, desde hace muy pocos años el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2019) empezó a darle el lugar de importancia a las evidencias teóricas y empíricas sobre las competencias socioemocionales tanto en la escuela, familia como en los procesos que en ella se desarrollan, por lo cual, identifica la necesidad de que el sistema educativo colombiano empezara a vincular las emociones de manera formal en sus procesos, reflexiones, normas y políticas. Es por ello que, se propone fortalecer el desarrollo de las competencias socioemocionales en las niñas, niños y adolescentes, empezando desde la atención a la primera infancia (Buitrago & Herrera, 2019).

Con base a lo anterior, se desarrollara este proyecto dirigido a una población que vive en la ciudad de Popayán (Cauca) y Pereira (Risaralda), dos contextos colombianos que fueron seleccionados por varias razones: (1) Por ser el lugar de residencia de las investigadoras durante la coyuntura sanitaria por COVID 19 que atravesó el país y el mundo, siendo una investigación que se llevó a cabo en tiempo de pandemia, lo cual, con llevo a hacer ajustes al lugar y población que se había contemplado inicialmente en el estudio investigativo. (2) Durante la formación académica de pregrado y experiencia laboral desde el ámbito de la psicología y pedagogía se identificó que desde el abordaje a la infancia existe interés a aspectos como el cuidado, la nutrición, el desarrollo motor, pero en general se ha centrado en el desarrollo cognitivo del

individuo. Otorgando mayor relevancia al desarrollo de habilidades lingüísticas, motoras y lógico matemáticas, dejando de lado el desarrollo de competencias emocionales.

Siendo esta última apreciación, razón por la cual, se desarrolla esta investigación, teniendo en cuentas los vacíos expuestos, y reconociendo la marcada preocupación actual por la salud mental y emocional de las infancias, este presente trabajo, se interesó en conocer y describir cómo expresan y comprenden las cinco emociones primarias: la alegría, tristeza, miedo, ira y sorpresa un grupo de niñas y niños de 3 años hasta los 5 años y 11 meses años de edad, tanto en de sí mismos como de los demás, teniendo en cuenta la dimensión social de sus actores, a fin de contribuir con la comprensión de las experiencias emocionales de los niños y las niñas (qué sienten, cómo lo perciben y lo expresan) permitiendo a la familia, escuela y sociedad propiciar un acompañamiento donde se tenga en cuenta el sentir y pensar de la niñez. Finalmente, y de acuerdo con Bisquerra (2014) al señalar que, la conciencia emocional es una habilidad con la cual no se nace, sino que se aprende, por lo tanto, es fundamental comprender el autoconocimiento emocional en un grupo de infantes en relación a las emociones primarias, favoreciendo el reconocimiento emocional desde la capacidad cognitiva social en edades tempranas del desarrollo.

Las preguntas de investigación.

- ¿Cómo los niños/niñas describen y expresan cinco emociones primarias (alegría, tristeza, ira, sorpresa y miedo) que experimentan?
- ¿Cuál de las cinco emociones primarias (alegría, tristeza, ira, sorpresa y miedo) los niños y niñas reconocen con mayor facilidad en sí mismos y los demás?

Justificación

Esta investigación tiene relevancia ya que las emociones son una parte ineludible de la vida cotidiana, además, contribuyen con la construcción del autoconocimiento y en la formación del autoconcepto, dos aspectos necesarios en el desarrollo emocional y en las relaciones que los niños y las niñas establecen con otros compañeros y adultos (Papalia, Olds, & Feldman, 2005).

“Al igual que cada persona tiene huellas dactilares que son únicas y un rostro que sólo ella tiene, cada uno de nosotros tiene un perfil emocional único, que forma parte hasta tal punto de lo que somos que quienes nos conocen bien pueden predecir a menudo cómo vamos a responder ante un desafío emocional” (Begley & Davidson, 2012, p.10); por ello es importante que desde niños se reconozca la función de las emociones, con esto en un futuro los niños y niñas podrán comprender con mayor facilidad sus emociones y tener conciencia de lo que están sintiendo, ya que atraviesan cambios a medida que crecen, en términos físicos, cognitivos, emocionales y sociales. Estas dimensiones suelen ser reconocidas y son argumentadas desde diferentes investigaciones y teorías, sin embargo, es menos habitual encontrar información sobre el desarrollo emocional desde la perspectiva de la infancia y su relación con lo social.

La infancia temprana que culmina con la edad preescolar es un tiempo en el cual los niños y las niñas son sensibles al aprendizaje de competencias emocionales, hábitos y normas de comportamiento social, e igualmente, vulnerables a las acciones de sus cuidadores y maestros (Rodríguez, 2001). Es por ello, que en la primera infancia todo aquel que tenga contacto con los infantes, debe de tener presente que están en un constante desarrollo y aprendizaje de sí mismo y esto abarca también el conocer sus emociones, para entender las de los demás.

Es importante conocer que el interés por el desarrollo emocional de los niños y las niñas en la infancia, se ha incrementado recientemente. Los organismos internacionales que han unido sus

esfuerzos investigativos, como lo es UNICEF (por sus siglas en inglés *United Nations International Children's Emergency Fund*) es el organismo de las Naciones Unidas por la infancia, SAVE OF CHILDREN, PLAN INTERNATIONAL E INFANCIA SIN FRONTERAS se pronuncian acerca de la necesidad de que los países extiendan sus trabajos en la búsqueda de mecanismos para potenciar el progreso social y entre ellos el emocional de la niñez, haciendo énfasis en un enfoque de intervención temprana.

Por consiguiente, el presente estudio se propuso realizar una investigación que permitió dar una mirada a cómo los niños y niñas entrevistados reconocen las emociones, a qué asocian estas, cómo las manifiestan y la capacidad de reconocerlas en ellos mismos o en terceros, todo esto a través de sus expresiones y desde su ser de participación activa y no desde la mirada del adulto, como históricamente se ha venido realizando. Para ello, se diseñaron unas herramientas metodológicas que permitieron un acercamiento a niños y niñas de edades comprendidas en la primera infancia, durante las que buscaría tomar evidencia de cómo entienden ellos estas emociones, cómo las experimentan de acuerdo a sus aprendizajes y experiencias sociales vividas.

Estas permitieron conocer que los niños y niñas, relacionan las emociones primarias a sus experiencias previas, por lo que algunas emociones como el miedo o tristeza las vinculan a aspectos como películas u objetos que socialmente se han relacionado a estas emociones, la alegría, tristeza, miedo e ira, fueron las emociones que los niños y niñas reconocieron con mayor facilidad la sorpresa por su parte, por su naturaleza ambigua fue confundida con emocionarse o temor en algunos casos, en otros no se reconoció como tal.

La expectativa que se tiene como investigadoras, es abrir un espacio en la comunidad estudiosa, a fin de posibilitar la continuidad de posteriores investigaciones hacia la comprensión de los significados que configuran la realidad de la niñez en cuanto a su desarrollo emocional en

la construcción de sus potencialidades. El interés social del estudio, es comprender cómo éstos van estructurando su dimensión emocional y, al mismo tiempo, cómo van avanzando en la valoración que le atribuyen a su experiencia emocional a partir de su relación consigo mismo y los demás, expresando lo que para ellos significa a sus emociones, sentimientos, valores y formas de pensar el mundo.

Marco teórico.

A continuación, se presentan algunos conceptos y teorías referidas a las emociones y su desarrollo en la infancia. En primer lugar, se mencionan muy resumidamente algunas de las perspectivas multidisciplinares que explican el desarrollo o devenir de las emociones (filosófica, evolutiva, fisiológica, neurociencia cognitiva y construcción social). Posteriormente, se conceptualiza la emoción y su tipología en relación a las cinco emociones primarias que se han elegido intencionalmente abordar: alegría, tristeza, miedo, ira y sorpresa. Por otro lado, se explica el desarrollo emocional infantil desde la teoría de socio cultural de Vygotski, seguidamente, el reconocimiento de las emociones de los otros, un aspecto clave en el ajuste social. Finalmente, se muestran estudios e investigaciones similares que se han ejecutado y documentado en relación a las emociones en la infancia, trabajos que directa o indirectamente permiten abrir caminos de conocimientos a fin de fortalecer la literatura teórica y metodología.

Perspectivas de las emociones: una mirada multidisciplinaria

El ser humano, como entidad biológica multisistémica, y como animal social, es de naturaleza compleja, y por ello han sido muchas las dimensiones a estudiarse. Es así, como una de ellas, la más ininteligible y ambigua está relacionada con sus emociones e interioridad, lo que lo impulsa

a la acción (Varela y Maturana, 2009). El origen que las provoca es tan diverso y al mismo tiempo incierto, desencadenando un sinnúmero de debates y perspectivas.

Perspectiva filosófica:

De acuerdo con la complejidad de una genealogía de las emociones desde sus diferentes perspectivas, inicialmente se identifica una comprensión filosófica, no porque sea la más importante, sino porque es necesario estudiarla desde la antigüedad, teniendo en cuenta las reflexiones que en esta época se realizaron. En relación a lo anterior, Souza (2011) menciona en sus trabajos, que desde la República de Platón (428-347 a. de C) las emociones han estado presentes; a través de términos como el dolor y el placer. Donde la exuberancia de alguno de estos estados trastorna a la razón del hombre, a su vez, la sociedad tenía como tarea hacer que los más viejos orientaran a los más jóvenes en el descubrimiento del placer sin exageración en tareas concretas. Por otra parte, una de las contribuciones más sólidas y elaborada sobre la emoción, surge a partir de los estudios que hace el filósofo Griego Aristóteles (Souza, 2011).

Para Aristóteles (384-322 a. de C) la emoción es apreciada como una condición en donde el individuo se transforma hasta tal punto que se queda con el juicio afectado, que viene acompañado de placer y dolor. Relacionando palabras como la envidia, cólera, lástima y temor. Sin embargo, el enfoque del estudio de Aristóteles sobre las emociones se centró en la cólera; llegando a reconocer algunas reacciones fisiológicas y comportamentales, analizando las creencias morales y sociales. Posteriormente, en la obra "*Ética a Nicómaco*" Aristóteles señala que las emociones pueden ser educadas y a la vez utilizadas a favor de una buena convivencia (Souza, 2011).

Posteriormente, en la Edad Media se consideró que el lado racional del alma se encontraba en constante lucha, controlar los deseos y apetitos, los cuales originan las pasiones. Desde los planteamientos, hechos por los preceptos de la iglesia, las personas que no eran capaces de controlar las pasiones, estarían pecando y por lo tanto, debían ser castigadas a través de la penitencia.

Desde el milenio medieval se reprimía la afectividad, y del mismo modo, se presentaba el dualismo de cuerpo/alma planteado por Descartes donde el conocimiento y las emociones no tenían relación alguna. En este sentido, Escolano (2018) plantea que dichas posiciones se mantuvieron por largos periodos de aquella época, donde la racionalidad era considerada y validada, estando por encima de la emocionalidad. A su vez, era concebida como carente de racionalidad. Sin embargo, en el siglo XVIII, surgieron autores como Blaise Pascal, David Hume, Adam Smit, llegando hasta los aportes de Rousseau, quienes fueron contribuyendo con observaciones importantes en relación a la presencia de los sentimientos en las prácticas educativas de la época, permitiendo protagonismo a las emociones. Lo cual se evidenció con mayor impacto en el siglo XIX, en la época moderna permitiendo una nueva visión de las emociones.

A modo de conclusión, desde la tradición filosófica, en general, se ha registrado a la emoción como algo que se debía reprimir y mantener al margen de la razón, hubo una fuerte oposición por ser un obstáculo a la acción moral y racional, se puede decir entonces, que no tenía una claridad de fuente, por ser una mezcla difícil de comprender (como se evidencia aún en la actualidad); sin embargo, ajena a dicha disputa conceptual, reconocemos que los planteamientos filosóficos no del todo pueden ser vistos como malos o negativos, ya que desde estas aproximaciones se permitió plantearse reflexiones que dieran paso a nuevas concepciones.

Perspectiva evolutiva:

A lo largo de la revisión teórica, se considera que gran parte de los estudios realizados por algunos autores (Bourdin, 2016; Esteinou & Hansberg, 2019; Ramírez, 2001; Souza, 2011; Zambrano, 2009) confieren un lugar importante a los estudios de la teoría evolucionista iniciada con Darwin; sobre la expresión de las emociones. Esta perspectiva tiene como pionero al naturalista inglés Charles Darwin (1872), quien además fue uno de los primeros en estudiar las emociones humanas. Este interés se ve materializado, en su célebre obra "*La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*", señalando que las emociones son expresadas de diversas maneras, a través de los gestos o movimientos de las facciones comunes de los seres humanos, y los animales.

De esta forma Darwin confiere a las emociones un carácter hereditario y funcional, basándose en disímiles observaciones empíricas, cuyas expresiones se manifiestan de la misma manera en niños y adultos, incluso en sujetos de grupos culturales diferentes. En sus estudios, Darwin muestra que las expresiones emocionales son importantes para el bienestar del ser humano y que la represión de éstas, pueden generar un conjunto de problemas, teniendo en cuenta que las expresiones permiten transmitir nuestros pensamientos de manera más certera que nuestras palabras. Se entiende así que la corriente evolucionista tuvo interés en este estudio, partiendo de dos enfoques: el genético (estudio de la herencia) y el social (función social) en lo que respecta a las emociones.

Perspectiva fisiológica:

En el marco de la perspectiva fisiológica, cuyo precursor es el filósofo estadounidense William James, el cual en 1884 publicó un artículo bajo el título: "What is an Emotion"

(traducción al español ¿Qué es la emoción?), causando conmoción en la comunidad científica de aquella época, puesto que se oponía al enfoque que hasta entonces había de las emociones.

De acuerdo con William James, la emoción es el sentir de los cambios corporales que se siguen de una percepción que los genera. En palabras de este filósofo y psicólogo estadounidense; la emoción hace referencia a: *“Los cambios físicos se siguen directamente de la percepción del factor excitante y nuestro sentir de esos cambios [físicos] cuando ocurren es la emoción”* (James, 1985, p. 59). Su principal argumento para defender esta afirmación es que, si a una emoción se le quitaran todos los aspectos físicos, no quedaría nada que permitiera afirmar su existencia. Sin embargo, admite que no todas tienen el mismo ímpetu. Aceptando unas más sutiles que otras (en su perfil físico) sin dejar de insistir en la necesidad de algún tipo de alteración física perceptible como requisito para su existencia.

Desde esta perspectiva se considera que, para James (1985), la emoción está ordenada causalmente por distintos componentes: en primer lugar, la situación; en segundo lugar, la reacción emocional; y tercero, la experiencia. Es así que es necesaria una situación existente para que sean estimulados los cambios corporales, desencadenando reacciones emocionales.

Perspectiva de la neurociencia cognitiva:

Se acepta que la neurociencia cognitiva es un campo que estudia la relación entre las neuronas, las emociones y los pensamientos. Los primeros indicios claros de cómo surgió la neurociencia cognitiva se encuentra en la década de los 60 y 80 estudiando la mente humana aprovechando todas las técnicas disponibles. Quienes proponen y acuñaron el término de la

neurociencia cognitiva fueron George Miller y Michael Gazzaniga, a finales de los años 70, lo cual permitió que se unieran disciplinas como la psicología cognitiva y la neurociencia, dichas disciplinas hasta entonces se habían desarrollado de forma independiente.

A su vez, la neurociencia cognitiva tiene como objetivo principal la comprensión de la mente humana, es decir que busca las bases biológicas de la cognición. Entre los procesos y aspectos de la experiencia humana que son de interés está la emoción. Para, esta ciencia, las emociones son respuestas, reacciones que todos los mamíferos experimentan, donde se ven involucrados varios sistemas cerebrales, los cuales están identificado, suscitando ante determinados estímulos, que de acuerdo al desarrollo evolutivo y cerebral (homo sapiens sapiens), pueden ser estímulos internos, o bien, común a otros mamíferos, y estímulos externos (Herrera, 2018).

Desde esta misma línea, el neurocientífico estadounidense Joseph LeDoux, es uno de los investigadores que ha dedicado parte de su vida a estudiar el cerebro y los mecanismos cerebrales involucrados en las emociones. Una de sus obras es el *“Cerebro emocional”* publicado en (1996), presentando la dimensión funcional y biológica, acentuando su decisiva influencia en la conducta humana. Para el análisis de los mecanismos subyacentes presenta el análisis de la conducta del miedo, explica lo que sucede a nivel cerebral cuando este se produce, sus reacciones y la demostración de la existencia de las vías que transmiten la información sensorial, desde el tálamo a la amígdala. Asimismo, Ledoux explica desde la óptica científica cómo operan las emociones en el cerebro, cómo se produce el aprendizaje emocional y cómo los sentimientos conscientes surgen de procesos inconscientes. Tal interés se debe a que para LeDoux las emociones definen quienes somos desde el punto de vista propio, como aquella que expresan los demás, así como lo expresa en la siguiente cita *“Después de todo, las emociones son*

los hilos que mantienen unida la vida mental” dando a conocer la importancia de su estudio e interés por estas (LeDoux, 1996).

Cabe considerar por otra parte, los trabajos realizados por el neurocientífico de origen Portugués Antonio Damásio (2001), autor de reconocidos libros: *El error de Descartes, 1994. En busca de Spinoza, 2004. La sensación de lo que ocurre, 2001* entre muchos más, además de artículos y escritos que ha realizado en su largo trayecto como profesor de neurología, neurociencia y psicología. Por su parte, Damásio (2001) propone que, para un estudio de las emociones, es necesario tener en cuenta el factor evolutivo y su influencia en ellas. La aproximación que él hace se debe a innumerables estudios y procesos científicos que permiten conocer o aproximarse a saber cómo funciona nuestro cerebro, valiéndose de la resonancia magnética y otras técnicas que permiten estudiarlo a profundidad y con detenimiento.

Por consiguiente, desde la concepción Damásio (2001), menciona que existen tres grupos de emociones distintas, que se definirían por sus correspondientes fenotípicas; Las primarias: miedo, rabia, alegría tristeza, disgusto; las de fondo, que son esencialmente dos: entusiasmo y desánimo, siendo denominadas “de fondo” porque son las que constituyen el estado de ánimo a lo largo del día, y sobre las que se construyen las actuaciones conscientes; por último, las sociales: vergüenza, desprecio, orgullo, envidia, las cuales fueron designadas así porque requieren la presencia de un tercero para expresarse.

Finalmente, cabe mencionar que para Damásio (2001) es preciso diferenciar las emociones de los sentimientos, aclarando que la emoción, es esencialmente un programa motor no aprendido e innato, con algunas estrategias cognitivas, tienen como finalidad la supervivencia del ser

humano. Por el contrario, el sentimiento; es siempre una cognición acerca de lo que sucede en la emoción, es decir, un conocimiento sobre aquello que nos emociona.

Perspectiva de construcción social:

El estudio de las emociones ha sido una de las tareas más importantes de las ciencias sociales y no es un secreto que es un término relativamente nuevo. Hace unos 200 años atrás difícilmente se lo utilizaba (Oatley, 1993). Antes se hablaba de pasiones, sentimientos, sensaciones, afectos. Al interior de estas palabras se completaba el significado de otras como pecado, voluntad, gracia, alma (Dixon, 2006). Hoy día, es un término que se usa tanto en la ciencia como en la literatura, y su expansión comenzó a operar en el siglo XIX; siglo al que pertenecen palabras como expresiones, nervios, vísceras y cerebro.

Es así que la teoría sociológica de la emoción, explícitamente concebida como tal, no se encuentra en la tradición sociológica antes de la década de los ochenta del presente siglo. La sociología, inmersa en la principal corriente cultural de la modernidad, caracterizada por un racionalismo, un cognitivismo y un positivismo a ultranza, tan sólo había incorporado tratamientos residuales o circunstanciales de la emoción. A su vez, en relación a lo expresado por Kemper, quien mencionó la necesidad existente desde la perspectiva sociológica en relación al estudio de la comprensión de las emociones, desde las relaciones sociales (Bericat, 2000).

Por su parte, desde la antropología, se encontró que a pesar de que los antropólogos han hablado de emociones y sentimientos, su vuelco e importancia hacia el lado afectivo se dio en los años 70 y 80 en adelante, convirtiéndose en objeto de estudio, por debates que se centraron inicialmente en la variabilidad sociocultural de las emociones y luego transfirieron a un debate

metodológico o cognoscente de éstas, dando lugar a explicarlas y relacionar con lo social (Bourdieu, 2016; Le Breton, 2012; Ramírez, 2001).

A su vez, desde la sociología tradicional las aproximaciones teóricas que dan lugar a una comprensión de las emociones, parte de la percepción inicial de dos aportes importantes. El de Max Weber, quien en sus estudios teóricos tuvo en cuenta este concepto, pero desde una posición ensombrecida o marginal; este abordaje tímido podría interpretarse como una cautela frente a sus contemporáneos, ya que en dicha época se prestaba escasa atención al estado afectivo. Otro de los autores clásicos es el francés, E. Durkheim, quien tuvo en cuenta el estatus afectivo desde su obra *“El suicidio”*, considerando las respuestas colectivas a fenómenos de desviación social, identificando que existen unos factores de riesgo de autolesión, los cuales pueden ser modificables o inmodificables (Bericat, 2000).

Posterior a esta época, se dio un salto definitivo gracias a la sociología contemporánea, a través de los estudios realizados sobre las emociones, desde tres autores que hacen aportes significativos para analizar y comprenderlas. En primer lugar, encontramos los aportes de Theodore D. Kemper, quien sustenta que las emociones se alimentan de las interacciones sociales; si bien aclara que sin lugar a dudas existe una naturaleza biológica, es de mayor relevancia, las situaciones sociales; las cuales permiten al sujeto organizar y explicar todo lo que sucede en su interior, así mismo, planteó analizar el estatus social y el poder desde las emociones negativas como la culpa, el miedo, la vergüenza y la depresión (Bericat, 2000).

El segundo aporte en la comprensión de las emociones desde lo social, lo hace Arlie R. Hochschild, manifestando que las emociones son un proceso consciente, donde lo que se siente tiene la misma importancia de lo que se piensa, y está influenciada por la normatividad,

creencias y nociones de la forma cómo se debe gestionar y expresar los sentimientos. Y la tercera postura, corresponde al profesor Thomas J. Scheff, quien desde la sociología intenta retomar los vínculos sociales y las emociones. Para ello se apoya en su teoría sociológica de la vergüenza; como consecuencia dando aparición a vínculos sociales, los cuales pueden ser vínculos seguros (cuando el individuo tiene una distancia social adecuada, no cerca, no lejos) o vínculos inseguros (se da cuando el individuo vive en una de las dos situaciones, en aislamiento o adsorción social), afirmando que la vergüenza y el orgullo son las dos emociones básicas (Bericat, 2000).

En la actualidad, se evidencia que el sociólogo Eduardo Bericat, desde su trayectoria académica y profesional, ha invertido parte de su tiempo al estudio de la emoción, haciendo un análisis riguroso desde la sociología de las emociones, definiéndose así: *“Las emociones constituyen la manifestación corporal de la relevancia que para el sujeto tiene algún hecho del mundo natural o social”* (p.2). Por ello, la emoción es una conciencia corporal que señala y marca esta relevancia, regulando así las relaciones que un sujeto concreto mantiene con el mundo. *“En su más sencilla expresión, implica tres elementos: (a) La valoración, (b) de un hecho del mundo, (c) realizada por un organismo individual”* (Bericat, 2012 p. 2).

La perspectiva de los construccionistas sociales, en relación a la emoción, presenta una amplia integración de influencias desde la antropología, la sociología, la filosofía y la psicología social; sin ánimo de rechazar las concepciones innatistas, su relevancia la atribuyen a que nuestras emociones y sentimientos son construidos socialmente. Así mismo, se plantea que nadie experimenta una emoción hasta que aprende a interpretar la situación en términos de patrones morales, sociales y culturales. Por tal motivo, las emociones son interpretadas y comprendidas de modos diferentes porque poseen distintos significados culturales (Guedes & Estramiana, 2010).

En conclusión, de acuerdo con las perspectivas abordadas, se puede evidenciar que no hay una definición de emoción comúnmente aceptada. Por tanto, desde la perspectiva que se elija, no se debe caer en el determinismo y deben verse desde el contexto de los cambios, más cuando el campo crece con tal rapidez que es imposible seguir con claridad todas las polémicas; por ello, presentar de manera exhaustiva todos los debates se considera fuera del alcance del presente trabajo.

Una aproximación al concepto de emoción

En la tarea ardua por buscar llegar a una definición o un acercamiento de qué es la emoción, es importante conocer o entender lo que la caracteriza. Por lo tanto, se dice que ellas son un medio que motiva, guía, influye, manipula las acciones y actitudes propias, y la de los demás, convirtiéndose en indispensables y vitales para la existencia individual y social del ser humano; tal como lo menciona Adam Smith citado por Dylan Evans (2002) “*Son los hilos con los que se cose el tejido social*” (p.11). Por lo anterior, se concluye que gracias a ellas se vive la vida y se le da sentido, permitiendo formar el carácter y establecer nuestra identidad tanto individual como colectiva.

Se ha encontrado que la palabra emoción tiene diversos significados, según el autor o la disciplina que la quiera o desee definir, por ejemplo, para el sociólogo Kemper la definición que utiliza Seymour Epstein es útil: “*Una compleja y organizada predisposición a participar en ciertas clases de conductas biológicamente adaptativas ... caracterizada por unos peculiares estados de excitación fisiológica, unos peculiares sentimientos o estados afectivos, un peculiar estado de receptividad, y una peculiar pauta de reacciones expresivas*” (Kemper, 1987, p. 267). Por otro lado, Brody las concibe como sistemas motivacionales con componentes fisiológicos,

conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una valencia positiva o negativa (sentirse bien o mal), que varían en intensidad, provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen nuestra atención porque afectan a nuestro bienestar (Bericat, 2012).

Desde una misma línea y definición social, para Hochschild también refiere que las emociones no son un absoluto biológico, sino que están condicionadas por las normas sociales, y que participan de la reflexividad característica de todo fenómeno social, donde estas determinan la calidad de nuestra existencia, presentándose en todas las relaciones que nos importan: en el trabajo, con nuestros amigos, en el trato con la familia y en nuestras relaciones más íntimas. Pueden salvarnos la vida, pero también pueden hacernos mucho daño (Ekman, 1993).

Del mismo modo, se entiende que son producto de la evolución y por ello nos compenetran con otras especies. Es por ello que, tienen finalidades adaptativas y orígenes evolutivos, así como el hecho de que tienen sede en el cuerpo, pues en última instancia son “*Una respuesta fisiológica a los acontecimientos que producen en el medio*” (Frazzetto, 2013 p. 21). Desde esta perspectiva, las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas, haciendo referencia a las de uno mismo y en los demás, expresadas a través del lenguaje, la conducta, obras de arte, música, etc. Esta diversidad de formas de comunicación, permite la capacidad para expresarlas adecuadamente, así como la capacidad de discriminar entre expresiones precisas e imprecisas; honestas o deshonestas (Bisquerra, 2012).

Estas construcciones sociales de las emociones, se deben a que cada persona estructura un estilo valorativo de lo que le acontece tanto interna como externamente, y se hace particular dependiendo de la experiencia individual, interviniendo el grado de importancia que cada persona le asigne, lo cual estará mediado por aquellas vivencias familiares, escolares, sociales,

relacionales que cada sujeto haya organizado a lo largo de la vida. En este sentido, Bisquerra (2014), las valoraciones que se tienen de las emociones se educan y suponen un proceso de introspección, es decir, realizar un ejercicio personal interno, permitiendo acercarse y conectar con las propias emociones, a fin de conocer los pensamientos y comportamientos que ellas generan en la vida individual, a fin de gestionarlas y adquirir competencias emocionales que aumentan el bienestar social e individual.

Es por ello que, el estudio de la emoción nunca es sencillo, ya que, parte de un proceso vivo y pueden sufrir múltiples y enigmáticas transmutaciones, voluntarias e involuntarias, conscientes e inconscientes, el sujeto emocional no es, por tanto, un organismo o cuerpo herméticamente aislado del entorno, sino un sujeto obligado a lograr sus metas relacionándose con los otros y con las otras cosas existentes en su medio, las emociones modifican la manera en que se percibe el mundo y en cómo se interpretan las acciones tanto propias como de los demás (Ekman, 1993).

Finalmente, para Bisquerra (2009; 2014) existe una distinción entre emociones positivas y negativas, a pesar de que para este autor todas las emociones son buenas, algunas se caracterizan por tener la función de aportar o no bienestar, lo cual ha llevado a que se establezca inequívocamente una relación de igualdad entre lo negativo como algo malo y lo positivo como algo bueno.

Uno de los problemas está en lo que se hace con las emociones que se experimentan, puesto que la gestión de estas determina los efectos que van a tener sobre el bienestar propio y el de los demás. En base a lo anterior, se puede distinguir que las emociones negativas, cuyos centros son miedo, ira y tristeza. Y las positivas, cuyos centros son alegría, amor y felicidad.

Acercamiento a la tipología de las emociones primarias

En la actualidad, el término general más utilizado a nivel afectivo, es el de emoción. Sin embargo, es importante distinguir estas concepciones. Por su parte, Bisquerra (2009) plantea que en la emoción el uso del lenguaje es impreciso, siendo un concepto multidimensional que refiere a una variedad de estados. Dicho estado complejo predispone a la acción (comportamiento) creando una evaluación subjetiva de lo que experimenta. Por su parte, al clasificar la estructura de las emociones, se identificó que las emociones primarias o básicas se consideran respuestas universales, fisiológicas y neurológicamente innatas. En este sentido, Algunos autores incluyen como emociones primarias; el miedo, la ira, la depresión o la satisfacción (Kemper, 1987), mientras que otros incluyen la satisfacción, felicidad, la aversión-miedo, la aserción-ira, la decepción-tristeza y el sobresalto-sorpresa (Turner, 1999). Entendiendo que son variaciones de nuestro estado de ánimo provocadas habitualmente por pensamientos, recuerdos, anhelos, pasiones, sentimientos, etc. En relación a cuáles y cuántas son las emociones primarias o básicas aún se continúa en la discusión, sin llegar a un acuerdo, quizá esto se debe a las distintas maneras de conceptualizarla.

Para Ekman existen seis emociones básicas, relacionadas a las primarias. Su teoría tuvo su apogeo en la década de los 90 y hasta el día de hoy sigue siendo reconocida. Como lo es el estudio clásico realizado por Ekman y Friesen (1971) en Nueva Guinea, donde desarrollaron un procedimiento de análisis de los movimientos de los músculos faciales, denominado FACS (Facial Action Coding System), concluyendo con este estudio que, las expresiones faciales que muestran las personas en de diversas culturas son las mismas, por ello que las denomina como universales, siendo el miedo, la tristeza, la alegría, la ira y la sorpresa, a su vez, su combinación dan lugar a emociones secundarias y a sentimientos más duraderos y complejos.

El miedo

El miedo se puede definir como una emoción que aparece en un gran número de especies animales cuando percibimos una amenaza. Se distingue de la ansiedad, un término muy manejado por la psicología, en el hecho de que el miedo se asocia a un peligro inminente, sea éste real o potencial, mientras que la ansiedad tiene un carácter anticipatorio y con frecuencia más abstracto.

Esta percepción de amenaza desencadena un cambio en la conducta del organismo; en este sentido cabe hacer mención al concepto de la respuesta de lucha-huida, que se debe a la liberación de neurotransmisores que hacen que el nivel de activación del sistema nervioso se intensifique, especialmente la adrenalina y la noradrenalina. La paralización o el desmayo es otro patrón comportamental asociado al miedo (Bracha, 2004).

Cuando sentimos miedo aumentan nuestras frecuencias cardíaca y respiratoria (lo cual lleva a la hiperventilación), así como la tensión muscular y la intensidad de la sudoración. En cuanto a la expresión facial, el miedo se asocia con la elevación de las cejas y de los párpados superiores, con la retracción de los labios y con la tensión de los párpados inferiores (Ekman, 1993).

El miedo, constituye una amplia familia emocional compuesta por sentimientos como la preocupación, la ansiedad, el pánico, el terror o el horror, que difieren tanto en contenido como en intensidad. Según Kemper (1987) los individuos sienten culpa si se perciben a sí mismos como poseedores de un poder excesivo, y sentirán miedo-ansiedad si carecen del suficiente poder. Por otro lado, para Barbalet (1998) el miedo indica que los intereses del sujeto, en la perspectiva de un escenario futuro, están amenazados. En este sentido, Hume (1911) señaló que tanto el miedo como la esperanza dependen de la probabilidad de que un hecho acontezca,

deseable en el caso de la esperanza, e indeseable en el caso del miedo. Distinguiendo entre la causa del miedo, que es la vulnerabilidad e insuficiencia relativa del poder del individuo respecto a otro elemento del mundo, y el objeto del miedo, que es la expectativa de sufrir un daño (Bericat, 2012).

Tristeza

Sentimos tristeza cuando experimentamos una pérdida o un duelo; no necesariamente debe ser la de un ser querido, sino que también puede suceder con un objeto o incluso con una expectativa u otro tipo de creencia personal. Esto lleva con frecuencia a la disminución de la actividad motora, al aislamiento social y a la aparición del llanto (Cuervo e Izzedin, 2007).

Desde la perspectiva evolucionista se ha propuesto que la función adaptativa de la tristeza es la de permitir que nos recuperemos emocionalmente de las pérdidas y que generemos nuevas estrategias y planes de vida; en este sentido la tristeza se ha asociado a la creatividad. No obstante, cuando la tristeza es muy intensa y prolongada puede evolucionar hacia un estado de depresión.

La expresión facial de la tristeza, según Ekman, se caracteriza con el descenso de los párpados superiores y de los extremos de los labios. También se observa una menor focalización de la mirada en el punto de atención (Ekman, 1993).

Alegría

La alegría es un estado emocional agradable, a diferencia de la mayor parte de las emociones básicas descritas por Ekman. Este término engloba un amplio rango de sentimientos, desde la satisfacción hasta la euforia.

La diferencia básica del concepto de alegría con el de felicidad es su duración. Así, según muchas definiciones, la felicidad podría ser considerada como un estado general y duradero de alegría, o al menos uno en que esta emoción predominará sobre las emociones negativas de forma clara durante un periodo de tiempo largo.

Los movimientos faciales fundamentales que acompañan a la experiencia emocional de alegría son la elevación de las mejillas y la aparición de arrugas en la comisura de los ojos- es decir, las conocidas “patas de gallo” (Ekman, 1993).

La alegría se asocia con las metas, y connotaciones adaptativas, que suelen ser breves, pero muy intensas. La alegría se produce como resultado de la valoración del individuo referida al progreso deseado (Castillo, 2008).

Ira

La ira es el nodo de una extensa familia emocional que va desde el simple enfado hasta la furia, pasando por la rabia o la indignación. Sus estímulos más comunes implican el insulto real o percibido, la injusticia, la traición, la falta de equidad, los obstáculos al logro, las acciones incompetentes o las agresiones físicas de los demás. La ira emerge cuando el individuo pierde poder o status, cuando esta pérdida se considera remediable, y cuando el otro es considerado culpable. La ira activa la dimensión del poder en forma de hostilidad o agresividad del yo hacia el otro, a quién se considera responsable de un resultado negativo e injustificado. Existen cuatro formas de ira: frustración (por resultados indeseables), resentimiento (por resultados ajenos), reproche (atribuciones de culpa) e ira (por resultados indeseables y atribución de culpa) (Bericat, 2012).

Según los estudios de Ekman, cuando nos enfadamos nuestras cejas se acercan y descienden, mientras que los labios se aprietan. Además, aparece un “brillo” en la mirada; es a esto a lo que nos referimos cuando usamos la expresión “*Mirada asesina*” (Ekman, 1993).

Sorpresa o Asombro

Ésta es la única emoción que no va acompañada de movimientos corporales porque no tiene por objeto el bien o el mal sino solamente el conocimiento de aquello que nos asombra. Lo que no quiere decir que esté privado de fuerza, ya que el asombro de la novedad, que es inherente a esta emoción, refuerza enormemente todas las demás (Casado & Colomo, 2006).

A diferencia del resto de emociones básicas, la sorpresa no es considerada positiva ni negativa (es decir, agradable o desagradable) sino que puede incluir componentes fisiológicos propios tanto de la alegría como del miedo. En este sentido Bisquerra (2009) la clasifica como una emoción ambigua y se encuentra dentro de la familia de la confusión, admiración, asombro, sobresalto, designarla como positiva o negativa será determinada por la circunstancia que experimente el sujeto.

Siguiendo con las propuestas de Ekman, (1993) la expresión facial de la sorpresa consistiría en la apertura de la boca y de los ojos junto con la elevación de la musculatura asociada a las cejas.

El desarrollo evolutivo del reconocimiento de las cinco emociones básicas: alegría, tristeza, sorpresa, ira y miedo, que es el que aborda este trabajo, a su vez, algunos estudios revisados (Celdrán, 2011; Gao & Maurer, 2010; Herba, & Phillips, 2004; Khawar et al., 2012; Limbrecht-Ecklundt et al., 2014; Mestre et al., 2011), en el campo apuntan que la **alegría** es la emoción que antes y mejor se reconoce; seguida por la **tristeza** según algunos trabajos (Herba, & Phillips,

2004; Mestre et al., 2011), siendo el resto como –la sorpresa, el asco, el enfado y el miedo- las últimas en perfeccionarse. Es así como durante toda esta etapa que comprende la infancia, el niño y la niña va mejorando el desarrollo emocional (Celdrán, 2017).

Para el *Centre of Excellence for Early Childhood Development*, las primeras emociones que manifiestan los niños y niñas son el miedo, la alegría, la ira y sorpresa (2012). De acuerdo a este artículo y a las investigaciones realizadas por Paul Ekman (1971), las emociones son acordes a la cultura y sociedad, estas comparten las mismas expresiones faciales en diferentes culturas y edades.

Por esta razón, la presente investigación se centrará en identificar cinco emociones primarias: alegría, tristeza, miedo, ira y sorpresa, ya que estas emergen y se desarrollan desde los primeros meses y años de vida, lo que permite que identificarlas y reconocerlas sea “más fácil” para los sujetos investigados y el investigador. Así mismo, se evidenció que las emociones primarias que denotan, en Ekman (1973), Goleman (1995), Kemper (1987) y Turner (1999), sobresalen la alegría, miedo, ira, sorpresa y tristeza, al ser estas las que se correlacionan y con las que se cuenta con mayor argumentación teórica para ser analizadas, por lo cual, son las que se tienen en cuenta al momento de la intervención. Así mismo, de acuerdo con lo planteado por León (2013), al manifestar que, el asco, ya no es una mera reacción determinada por nuestra fisiología, sino que, dicha emoción, adquiere un contenido moral y político, a su vez, respecto a la adquisición de ésta emoción en los niños, todavía no está claro cómo se desarrolla.

Partiendo de la elección como investigadoras, y entendiendo que en este trabajo no se puede escoger todas las emociones para ser investigadas se decide centrarse en las cinco anteriormente mencionadas, teniendo en cuenta la predominancia, frecuencia y familiaridad en las niñas y niños de edades comprendidas dentro de la infancia temprana.

Para concluir, se ha presentado definiciones de las emociones básicas, utilizadas para el proceso de investigación (análisis y exploración con los infantes), a continuación, se menciona el desarrollo emocional en los niños, a fin de comprender el desarrollo de las emociones como un conjunto de procesos (cognitivos, biológicos y sociales) que no se pueden separarse y que intervienen en la estructuración del ser humano.

Desarrollo de las emociones desde la teoría sociocultural de Vygotski.

Existe gran cantidad de literatura sobre la comprensión del desarrollo de las emociones, una de ellas enfocada hacia la infancia o primera infancia. Se sabe que, desde el nacimiento, niños y niñas se desarrollan en un ambiente impregnado de afecto y emocionalidad. Es por ello que, durante los primeros años de vida, el menor aprenderá a manifestarlas, a recibirlas de los demás, y a responder ante ellas tratando de controlar sus propias emociones. La forma en cómo se realiza este aprendizaje y en cómo se desarrolle emocionalmente, dependerá su bienestar y calidad de vida. En este sentido, los primeros vínculos se establecen en el seno de la familia, donde la escuela supondrá el segundo, siendo el agente educativo para el desarrollo emocional de los infantes. Desde esta perspectiva, Fontaine (2000), plantea *“Las primeras interacciones del niño con el entorno son intercambios emocionales, que más adelante se van constituyendo en experiencias y por ende van conformando su inteligencia emocional”* (p.119).

Este desarrollo expone conceptos y teorías que abarcan desde el nacimiento hasta los cinco años de edad. En donde el aprendizaje emocional presenta conceptos y desarrollos teóricos relacionados con un ajuste o balance del individuo en sus relaciones consigo mismo, y entre su entorno, este último incluye a otras personas, experiencias, valoraciones o situaciones.

En este sentido, Sroufe (2000) afirma que el desarrollo emocional, es un proceso también social, desde la incipiente regulación del afecto en el bebé, en el contexto de la relación madre-hijo, a través de la conciencia del yo y los otros, hasta las relaciones recíprocas con los pares, en las cuales se apropia de valores y muestra los primeros indicios del autocontrol y la autorregulación.

A su vez, este desarrollo cambia a lo largo del tiempo, por ejemplo, un recién nacido no siente del mismo modo que un niño de tres años, ni éste, a uno infante de siete. Por lo cual, es importante trabajar el desarrollo afectivo y emocional desde una edad temprana ya que es cuando los niños y niñas empiezan a tener capacidad para ello, expresado por medio del lenguaje y comportamiento.

Por su parte, Vygotski al igual que sus seguidores, han puesto sus esfuerzos intelectuales y académicos en comprender el desarrollo del hombre, desde un conjunto de situaciones cuantitativas y cualitativas, haciendo referencia a las adquisiciones psíquicas forjadas por el individuo en su relación con la realidad concreta y social. Tal como resaltó en 1960, en este proceso de superación, las funciones superiores se establecen por la adquisición de los conocimientos nacientes de la cultura. De ese modo, el desarrollo emocional, así como las demás funciones psíquicas, están determinados por la relación entre el sujeto y su entorno.

En este sentido, Vygotski, Luria y Leontiev (2010) plantean en sus discusiones y contribuciones, a fin de esclarecer los problemas teóricos sobre las diferentes formas del desenvolvimiento de la psiquis infantil, sobre el conocimiento del proceso de desarrollo humano teniendo en cuenta los cambios que surgen en diferentes cursos de la vida. Implicando la relación entre el contexto general y la situación social de desarrollo individual, en el que el infante está inmerso. Es así como ante algún cambio se presenta la llamada “Crisis”, la cual mueven al niño o niña a la adquisición de nuevas habilidades, permitiéndole atender sus necesidades, las cuales

se vuelven cada vez más complejas en las diferentes relaciones sociales. Al igual que las demás situaciones, la emoción se halla presente de modos distintos en cada una de esas fases, pues en los periodos de evolución y crisis se presentan cambios significativos que, si bien comprenden su inicio desde lo biológico u orgánico, se amplían desde determinantes históricos y sociales.

A su vez, el recién nacido hace alarde apenas de procesos elementales de la vida psíquica, pues aún no hay conciencia e intelectualidad innata, ya que él tiene sólo procesos sensitivos y emocionales que funcionan en conjunto. Como lo expresa Vygotski(1979) al referir que la manifestación que tienen los infantes en los primeros años de vida en relación a los estados emocionales se da por medio de expresiones del rostro y la entonación de los gritos que emiten, a fin de comunicar agrado o desagrado de algo o alguien (Vygotski, Luria & Leontiev, 2010).

Al reflexionar en estos principios expuestos por Vygotski (1979), se identifica que el lenguaje simbólico, permite que los objetos, personas, sensaciones, entre otros elementos de la realidad objetiva, empiecen a ganar significado, en la medida en que se relaciona y se apropia del mundo social a su alrededor. Este aprendizaje compone la internalización de las particularidades y funciones sociales de cada objeto con que se relaciona; permitiendo que, la percepción, la acción y el lenguaje ocurran en un proceso único. En este sentido, se observa el papel fundamental que tiene la mediación entre el infante y el medio social, un papel desempeñado por el/los adultos que los atiende, por medio de eslabones entre palabras, situaciones, acciones y objetos, ajustando afectivamente la realidad objetiva. Sin embargo, no es sólo la etapa inicial del desarrollo la que se determina por el predominio del afecto, sino que forma parte de todo el desarrollo del niño/niña y se conserva durante la adolescencia y en edades posteriores de la adultez.

Continuando con las contribuciones dadas por Vygotski, las emociones han estado y estarán presentes desde el comienzo de toda vida humana y evolucionan de acuerdo a la relación

instaurada con el mundo objetivo. Dicha aparición se da por medio de la apropiación de los objetos, mediado por la percepción y lenguaje que les atribuye significados y valores (Vygotski 2004).

El estudio de estos aspectos, permite comprender el desarrollo de la emoción, y su relación con la etapa infantil, trazando particularidades que va de un desarrollo con carácter puramente instintivo y perteneciente a las necesidades de supervivencia, hasta su transformación bajo las determinaciones de la cultura, donde esta adquisición está mediada por el contacto con el medio social.

El reconocimiento de las emociones de los otros, un aspecto clave en el ajuste social y la empatía.

En el proceso de desarrollo infantil ocurren una serie de cambios cognitivos y conductuales relacionados con la comprensión de las emociones (Harris & Saarni, 1989). Hacia la edad de 3 años en adelante, los y las niñas suelen ingresar a la educación preescolar y la escuela primaria, eventos que conllevan a modificaciones centrales en la vida social del niño. A la par, en esta edad, ya se ven expuestos a la transición de la casa al jardín, a la escuela, siendo un paso de educación inicial a formal, lo cual conlleva, a enfrentarse a nuevas experiencias y exigencias que la sociedad les presente.

El desarrollo emocional desde la infancia, tal como han propuesto desde la comprensión teórica histórico-cultural, ha permitido identificar que este desarrollo, está íntimamente relacionado con las primeras relaciones con el entorno social que tiene el infante. De esta manera las manifestaciones de las emociones evolucionan a medida que el niño va creciendo y empieza a tomar mayor contacto del mundo que lo rodea, De acuerdo con Troya (2013), el primer momento de experiencia emocional de los niños están sujetas con lo fisiológico. A los 6 y 18 meses

aparecen las pre-emociones, a los 18 meses y hacia los 3 años se manifiestan las emociones simples y entre los 3 a los 6 años se presentan las emociones sociales.

En este sentido, la capacidad que desarrollan los infantes (neurotípicos) en el reconocimiento de las emociones, estaría justificada desde los planteamientos que la Teoría de la Mente (TOM). Según Cobo y Morán (2011) la Teoría de la Mente tiene que ver con la capacidad humana para establecer una imagen o representación interna que realizamos de los estados mentales de nosotros mismos como de los demás. Por lo tanto, se cree que está estrechamente relacionada con las habilidades sociales, permitiendo reconocer preliminarmente el comportamiento de terceros y generar así una respuesta afectiva (Pineda, Jiménez & Puentes, 2012), En relación con el modelo propuesto por Salovey y Mayer (1990) una de sus ramas plantea que las emociones son reconocidas, valoradas y expresadas en ellos mismo y en los demás, por consiguiente, es importante la relación social, para la comprensión de las emociones.

A su vez, la respuesta empática es la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar, a partir de lo que observa, de la información verbal o de información accesible desde la memoria y, además, la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir alegría, tristeza, miedo, rabia o ansiedad. (Davis, 1980,1983; Eisenberg & Stayer, 1987) la relación entre la teoría de la mente y la empatía se explica por las bases que se presentan en el proceso y desarrollo de autoconocimiento y descubrimiento que se establece con el otro, puesto que para relacionarse emocional y efectivamente con los demás, es necesario ser capaz de comprender lo que piensan y sienten, pues, en últimas, colocarse en esta posición permitirá responder adecuadamente a nivel comportamental como afectivamente.

Dentro la dimensión de la aprehensión de las diferentes emociones que experimenta el ser humano, se va desarrollando la capacidad de percibir lo que la otra persona siente. Es por eso,

que las niñas y niños, en cierta medida, aprestan, desde sus primeros años, la habilidad de idear o imaginar sobre aquellas creencias y deseos que tienen las demás personas, a pesar de no comprenderlas, no obstante, se pueden utilizar esas premisas para hacer inferencias sobre el estado mental del otro, llegando a simular sus intenciones o emociones (Harris, 1992, p. 60).

En función de lo planteado, Harris (1992) a partir de la propuesta de Robert Gordon (1987), fundamenta que en los niños y niñas existe la capacidad de conciencia de los estados mentales, de modo que, pueden proyectarlos en los demás usando el mecanismo de la imaginación. De igual manera, este supuesto se apoya en los estudios llevados a cabo por (Bretherton, I; McNew, S; & Beeghly-Smith, M. 1981), quienes observaron y hallaron un aspecto interesante durante los primeros años de vida, más exactamente, alrededor de los dos años los niños y niñas empiezan a describirse a sí mismos y a los demás como seres que perciben, sienten emociones, tienen deseos y pasan por diversos estados cognitivos.

El hecho de proponer este apartado en la presente investigación, se hace desde la relación observada en la comprensión de que las emociones, desde las expresiones faciales, los acontecimientos externos, el lenguaje y la acción, influyen en el reconocimiento de estados emocionales propios, lo cual posiblemente permitirá explicar y predecir el comportamiento emocional ajeno.

Antecedentes: investigaciones y estudios de emociones en la infancia.

Desde los últimos años se han ido acumulando resultados de una variedad de investigaciones en torno a las emociones, las cuales, se ampliarán en unos párrafos posteriores de este apartado, asimismo, describen y explican su desarrollo desde diferentes perspectivas y relación con la infancia; la escuela, familia y entorno social que los rodea, del mismo modo, los efectos positivos y negativos de estas en los primeros años de vida y edades posteriores, aunque ha sido

un avance y estudio reciente, hoy por hoy, se evidencia una extensa literatura. Sin embargo, una mayor parte de investigaciones y centros de estudios de relaciones de afecto, emociones y sentimientos se han desarrollado en contextos norteamericanos y europeos, donde el idioma extranjero se convierte en ocasiones para algunos investigadores, en una barrera del idioma, dificultando acceder a la literatura, lo anterior, se evidenció durante la revisión teórica que se realizó, observando que si bien la dimensión emocional ha venido siendo explorada, se encuentra predominancia en estudios o propuestas teóricas influyentes desde lo anglosajón. A pesar de ello, ya en Latinoamérica y Colombia se ha ido dando lugar y espacio a la investigación en las emociones y más desde la infancia, un camino que ha empezado a abrirse permitiendo a los apasionados por el tema seguir investigando desde la propia cultura para tener una comprensión más próxima y aterrizada del contexto.

A partir de la revisión documental registrada se identificaron que los países de iberoamérica que tienen más publicaciones relacionada a las emociones, en contextos escolares y familiares, han sido Colombia y España, siendo los dos países con más estudios e investigaciones empíricas, teniendo en cuenta la afinidad temática, en Colombia se identificaron cuatro publicaciones, tres en España y posteriormente, una publicación en Argentina.

A continuación, se presenta una revisión de literatura, encontrando los siguientes estudios, investigaciones, artículos con mayor proximidad y aporte académico a la presente investigación, para lo cual, se da a conocer sus enfoques, hallazgos, metodologías, resultados y conclusiones que surgieron a partir de dichos estudios.

En primer lugar, se encontró un trabajo de posgrado titulado: *Cartografía de las emociones*, publicado en la Universidad de Manizales, *realizado* por Arbeláez y Betancourt en el año 2018.

Esta investigación se constituye como comprensiva, de enfoque hermenéutico fenomenológico, bajo la configuración de un Estudio de Caso, haciendo uso de técnicas de investigación como la Observación participante y la Cartografía social Creativa, que en conjunto permitieron la construcción de un atlas de las emociones.

En segundo lugar, se menciona una monografía realizada en la universidad de Antioquia, Medellín, desde el departamento de sociología, llevada a cabo por Galeano en el año 2018, titulado “*Consideraciones para entender la emoción en sociología de la emoción como condición de lo social*”, se presenta aquí, por su relación con la perspectiva de las ciencias sociales y estudio desde la sociología y su relación emocional. Sin embargo, no comparte una similitud de población, siendo población adulta; campesinado de la región de Antioquia, a pesar de ello, se ve la importancia de evidenciar, por su vinculación con las emociones y la sociología.

Dicho lo anterior, esta monografía tiene como base la teoría planteada por Georg Simmel, permitiendo analizar las emociones desde lo social, reafirmando la posición frente al valor que tienen las emociones desde el análisis sociocultural.

Por otro lado, se resalta el estudio de Figueroa y Guevara (2010), denominado “*El juego de rol como mediación para la comprensión de emociones básicas: alegría, tristeza, ira y miedo en niños de educación preescolar*”, siendo un estudio de enfoque mixto, buscando responder a un interrogante central, el impacto de los juegos de rol en la comprensión de las emociones básicas, la población seleccionada fue de 37 niños y niñas, con nivel de escolaridad preescolar, ubicados en la localidad de Kennedy, al sur occidente de la ciudad de Bogotá. Para la recolección de información fueron diseñadas pruebas (pre y post) y a la vez diarios de observación.

En este sentido, el análisis cualitativo evidenció un aumento en los comportamientos pro sociales y la conducta de socialización adaptativa desde una perspectiva emocional, adicionalmente la comparación entre el grupo experimental y el grupo control, en cuanto a la edad y el género no se ve una relación directa con la comprensión de los estados emocionales. En esta investigación se comprobó que el juego de rol sirve como elemento teórico práctico. Por lo tanto, es un avance y punto de referencia para futuras investigaciones en el campo de la educación e infancia, con el propósito de mejorar el desarrollo emocional, social y cultural.

Finalmente, un estudio realizado por León y Serra, titulado “*Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones*” publicado en el 2008, es un estudio 2x2 donde se utilizaron dos situaciones experimentales y dos rangos de edad. En este sentido, se entrevistaron 111 niños, 54 de ellos oscilaban entre 4 y 5 años, los 57 restantes tenían edades entre los 5 y 6 años. El instrumento que utilizaron integraba dos partes; la narrativa y otra ejecutiva, la primera, una narración de dos historias y en la segunda, los niños debían realizar dos acciones solicitadas por el entrevistador. Como resultado, se analizó la variabilidad entre edad y la concordancia hacia la respuesta de la historia, por otra parte; se encontró que la comprensión de las consecuencias de las emociones tiene un cambio importante durante los 4 a 6 años de edad, esto debido a la concordancia de la consecuencia elegida y la consecuencia esperada, y la justificación de las consecuencias elegidas.

En una revisión documental a nivel internacional, se encuentran los siguientes trabajos de investigación, los cuales guardan similitud con la presente investigación. Es así que, en España, se identificó un estudio realizado en la universidad de Burgos, por Heras, Ceba y Lara en el año 2016, titulado “*Desarrollo emocional en la infancia. un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas*”, la muestra la componen 123 alumnos y alumnas de 2° curso de

educación infantil del centro público de educación infantil de Castilla y León, el objetivo fue analizar las competencias emocionales de los niños y niñas de educación infantil y evaluar las posibles diferencias existentes en función del sexo, midiendo y comparando cuatro dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional competencia social y habilidades de la vida.

Es un estudio de tipo cualitativo, el método utilizado fue la *ESCALA DE RRER* (escala de reconocimiento, regulación, empatía y reducción de problemas), aplicada individualmente, dedicando un tiempo de 15 a 25 minutos. Los resultados encontrados fueron: en un primer lugar que las niñas poseen un mayor desarrollo emocional en relación a sus compañeros hombres, lo cual muestra diferencias significativas en la función del sexo; además muestra que la necesidad de evaluar los procesos emocionales en la infancia permite favorecer una mejora en las competencias socio emocionales e incrementarlas en la educación académica.

Por otro lado, una investigación de tesis doctoral, llevada a cabo en la universidad de Murcia, España por Celdrán en el 2017, titulada "*La importancia del reconocimiento emocional (RE) en la infancia: estudio, propuesta y validación de una prueba de evaluación de RE dirigida a niños*". El objetivo metodológico, fue diseñar un instrumento de reconocimiento emocional; denominada: la prueba PEREN (prueba de evaluación para medir el reconocimiento de emociones en niños), la cual, surgió a fin con el fin de permitir el mejorar el RE en las aulas y, a su vez, ofrecer a los investigadores una prueba de medida válida, fiable y holística que permita analizar la capacidad de RE en niños y niñas hispanohablantes. La población y muestra fueron niños y niñas españoles de 6 a 8 años de edad, compuesta por 207 estudiantes de los cuales el 51% fueron niñas, además se incluyó a 64 adultos, el tipo de emociones a medir fueron: la alegría, tristeza, sorpresa, asco, enfado/ira y miedo. Finalmente, con un diseño metodológico de tipo descriptivo, correlacional y en algunos casos inferencia.

Un tercer estudio realizado por Aresté en el año 2015, titulado “*Las emociones en educación infantil: sentir, reconocer y expresar*”, el objetivo fue reconocer y expresar seis emociones básicas en alumnos de cuatro años de edad, siendo una investigación de tipo cualitativa, tomando una propuesta de intervención desde el modelo de GROPE, según el cual trabaja cinco grandes competencias para lograr la educación emocional.

Avanzando en los estudios, desde una referencia en Latinoamérica, en Argentina, se identificó un estado del arte, sobre la temática de las emociones en la infancia, (Paladino et al., 2004) el cual hace parte de una línea de investigación donde revisaron las principales perspectivas de investigación sobre las emociones, sus debates y polémicas en curso; se destacó la importancia de las emociones en el desarrollo subjetivo, presentando como alternativa a las perspectivas reduccionistas, la teoría de las representaciones sociales. Dicha investigación se llevó a cabo con niños y niñas en edad escolar, especialmente en situaciones de conflicto entre iguales desde una perspectiva de género.

A través de las aproximaciones teóricas que se recolectaron de las emociones y su importancia en la infancia, desde lo biosocial se sostiene que los primeros años de vida se desarrolla y organiza la compleja estructura emocional, sin lugar a duda el incorporar estas desde una perspectiva social, puede contribuir al descubrimiento de nuevos fenómenos sociales en la infancia, permitiendo explorar las emociones desde la voz de la infancia, desde lo que los niños y niñas reconocen, expresan y dan un significado como actores sintientes.

Los objetivos.

Objetivo general: Caracterizar las percepciones que tienen un grupo de niñas y niños de 3 a 5 años y 11 meses de edad acerca de cinco emociones primarias (alegría, tristeza, ira, miedo y sorpresa) de la ciudad de Popayán (Cauca) y Pereira (Risaralda) de Colombia.

Específicos.

- Explorar lo que dicen los niños y niñas de 3 a 5 años y 11 meses de edad acerca de cinco emociones primarias (alegría, tristeza, miedo, ira y sorpresa) que experimentan.
- Categorizar las emociones primarias (alegría, tristeza, miedo, ira y sorpresa) que expresan y reconocen los niños/ niñas de 3 a 5 años y 11 meses de edad.
- Indagar la relación a través de las cuales los niños y niñas reconocen sus emociones y las de los demás.

Metodología.

Tipo de investigación

El enfoque de la presente investigación es de tipo cualitativo ya que procesa informaciones difícilmente cuantificables, concretando ante todo en el análisis de los procesos sociales, sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, y la vida cotidiana, es decir, sobre la construcción de las realidades sociales (Deslauriers, 2005). Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea como diseño la investigación descriptiva - comprensiva, en este sentido, porque se centra en identificar el núcleo central y periférico de las percepciones que tienen un grupo de niños y

niñas sobre las emociones primarias elegidas, permitiendo especificar las propiedades o elementos importantes en el análisis y manifestación de dicho fenómeno (Dankhe, 1986)

Por otro lado, se tuvo como objetivo comprender las diversas concepciones de los niños y niñas de las cinco emociones primarias, para lo cual, se utilizó la técnica de un cuento y una entrevista semi estructurada, la cual permitió, que las niñas y niños interactuaran y respondieran a preguntas que los personajes del cuento realizaban, buscando así obtener y acceder de una manera más precisa a los pensamientos e ideas que tienen las niñas y niños de las emociones primarias investigadas.

Procedimiento metodológico

La investigación se desarrolló a partir de cuatro fases: Prueba piloto, contextualización, recolección de información y, sistematización y análisis. Las cuales se describen a continuación:

Fase 1: Prueba piloto.

La cual contempló las aproximaciones iniciales y familiarización que se establecieron con 6 niños (3) y niñas (3) los cuales, solo participaron en esta primera fase y no fueron consultados para la siguiente aplicación de los instrumentos de la investigación. Lo anterior, se realizó con el fin de obtener resultados los cuales determinan si lo propuesto por las investigadoras se acoplaba al rango de edad y los intereses de los niños y niñas, además de ello, identificar, verificar y reconocer aspectos a tener en cuenta al momento de la aplicación de los instrumentos, como tiempo, edad, lugar, y desarrollo

Inicialmente, en el mes de octubre del año 2019 se evaluó, verificó y confirmó a través de las respuestas positivas de los niños y niñas de la primera prueba piloto, la implementación y uso de uno de los instrumentos elegidos, el cuento; como un instrumento de recolección de información apropiada para aplicar con infantes. Para ello se realizó un experimento piloto con dos niños y

dos niñas de la ciudad de Piendamó – Cauca, pertenecientes al Programa de Primera Infancia Misak; los niños y las niñas fueron escogidos por su rango de edad entre cuatro años y medio a cinco años y ocho meses. Durante el desarrollo de la prueba se ubicaron a los niños y niñas en un salón a fin de disminuir los estímulos externos y distractores, se explicó el objetivo de la actividad tanto a los cuidadores como a los participantes: la lectura de un cuento.

Seguidamente se realiza la lectura del cuento titulado: “Cuando estoy enfadado” (Ver Anexo 1) de la escritora infantil Trace Moroney (2007), en el cuento se ilustraba el sentir de un conejo al experimentar enfado. Esto permitió reconocer que los niños y niñas reaccionan a las ilustraciones y texto que evidenciaban en el cuento, y que este instrumento era óptimo para el desarrollo de la investigación, no se realizó la prueba con los demás cuentos, ya que este proceso extendería el tiempo establecido y el objetivo de esta primera fase, el cual fue identificar la efectividad del cuento como instrumento en la investigación. Cabe resaltar, que al cuento original se le realizaron modificaciones, en el momento que en el cuento original se mencionaba la emoción explícitamente, se omitió, y se anexó la frase: “cuando siento esta emoción” ya que el propósito era que por medio del cuento los niños y niñas identificaran y reconocieran la emoción que estaba sintiendo el conejo. En el transcurso de la lectura se permitió participación activa de acuerdo a las experiencias e imaginación que el cuento iba permitiendo desarrollar en los niños y niñas. Al finalizar la lectura, se prosiguió a realizar una serie de preguntas relacionadas con la lectura como: ¿Qué emoción será la que está sintiendo el conejo? ¿Tu o ustedes han sentido esa emoción? ¿Qué haces tú o ustedes cuando sientan esa emoción? ¿la emoción que estaba sintiendo el conejo era buena o mala? Como resultado, se identificó que quienes reconocieron la emoción con mayor facilidad fueron las niñas, ya que mencionaron que el conejo tenía “rabia”, estaba “furioso”, y mencionaron haberse sentido así y recurrir a manifestaciones físicas

semejantes. A su vez, los niños tardaron unos segundos más en dar sus respuestas. Sin embargo, al escuchar la respuesta de las niñas, se observó que esta fue inducida, lo cual permitió identificar que los cuentos deberían realizarse individualmente, a fin de no generar algún tipo de influencia en las respuestas.

Dentro de esta fase, igualmente, se dispuso una segunda prueba piloto, en la ciudad de Pereira, Risaralda, la cual se llevó a cabo en un Jardín privado llamado “Chiquitines” durante la primera semana del mes de marzo del 2020, para esta segunda prueba piloto se tiene en cuenta la respuesta asertiva del cuento como instrumento y se implementa el uso del dibujo libre, con el fin de que los niños y niñas no se sientan presionados o ansiosos al estar expuestos a las preguntas que se les iba a realizar, además del dibujo se hace la aplicación de los dos instrumentos (cuento y entrevista semi estructurada) a dos participantes (un niño y una niña), a fin de determinar aspectos y elementos relevantes en el desarrollo de la aplicación, como el tiempo, lugar, factores positivos, negativos y demás situaciones que brindarán un panorama y análisis de la manera más apropiada en la recolección de información con la participación de niños y niña.

La primera aplicación se llevó a cabo con un niño de 3 años y seis meses de edad, con el siguiente desarrollo de aplicación: se dispusieron 10 minutos para establecer acercamiento y familiarización, conociendo del niño sus intereses, gustos, juegos, disminuyendo el distanciamiento y timidez. Posteriormente, se le planteó la elección o no de dibujar (aceptando el dibujo libre) mientras se le realizaba una serie de preguntas (entrevista semi estructurada), relacionadas con las cinco emociones primarias. De acuerdo con las respuestas monosilábicas, se identificó que era necesario preguntar lo mismo en momentos diferentes, a fin de ampliar la información (puntos de validación interna). Se finalizó con la lectura del cuento, el cual permitió

ampliar y verificar las respuestas brindadas por el niño. El tiempo de ejecución de los instrumentos fue de 40 minutos, siendo un tiempo donde el niño estuvo atento sin presentar dificultades que hicieran detener la aplicación.

La segunda y última aplicación piloto, se llevó a cabo exactamente ocho días después de la primera prueba, donde se eligió una niña de tres años y cuatro meses, con la cual se establecieron los mismo 10 minutos de acercamiento, elección personal de dibujo libre. Sin embargo, para esta prueba, se decidió iniciar con la lectura del cuento, a fin de reconocer en qué orden los niños y niñas generaban mayor aceptación y construían sus respuestas de manera natural (espontáneamente), disminuyendo aspectos que influyeran en sus respuestas, encontrando que con este cambio de aplicación de los instrumentos, la niña respondía a las preguntas basándose en las reacciones, acciones y emociones que ya había observado y escuchado del cuento, lo cual, nos indicó que el cuento es un factor influenciante en las respuestas, por lo tanto, no era adecuado aplicarlo como primer instrumento de recolección de información. El tiempo de aplicación con la niña fue de 35 minutos sin presentarse dificultades que llevaran a detener la aplicación. El cambio en el orden de aplicación de los instrumentos, nos permitió determinar, en cuál de los anteriores desarrollos de la aplicación los niños y niñas se expresan con más espontaneidad, de acuerdo con sus experiencias, aprendizajes y construcciones que a su edad han estructurado sobre las emociones primarias que sienten.

Finalmente, posterior a las pruebas pilotos se logró analizar y corroborar la aplicación de los instrumentos (entrevista semi estructurada y cuento) como los apropiados para obtener la información; segundo, se identificó que el dibujo libre durante la entrevista es una herramienta que permite a las niñas y niños establecer confianza y ser más participativos, disminuyendo ansiedad y timidez. En cuanto al orden de aplicación de los instrumentos, se estableció que se

iniciaría con la entrevista, posteriormente, lectura del cuento y se finalizaría con la aplicación de un tercer instrumento, el test de Sally y Anne. Este último instrumento se eligió luego de observar en el desarrollo de la prueba piloto que las respuestas de los niños y niñas estaban relacionadas con las experiencias emocionales cercanas establecidas con otras personas, reconociendo las cinco emociones primarias tanto en terceros, como en ellos mismos, ya que cuando se les preguntaba a la niña y niño por las emociones, en varias ocasiones mencionaron y describieron las emociones observadas en personas cercanas, por ejemplo: “mi hermano se pone alegre cuando está jugando” “mi mamá si se enoja y grita”, “mi papá se pone bravo y arruga la cara, así...” lo cual permitió identificar que la niña y niño eran capaces de comprender los estados emocionales de las otras personas.

De igual manera, se observó que para el desarrollo de la aplicación de los instrumentos se puede ejecutar en un tiempo de 30 a 40 minutos por cada niño y niña sin presentarse dificultades atencionales que conlleven a pausar o suspender el desarrollo de la aplicación.

Fase 2: Acercamiento: De acuerdo con la prueba piloto llevada a cabo en Piendamó (Cauca) dentro de la jornada de atención del Programa Primera Infancia Misak y una segunda en Pereira (Risaralda) en el jardín infantil “Chiquitines”. Este último había sido el lugar escogido inicialmente para llevar a cabo la investigación, ya que contaba con la aceptación del estudio y con las características poblacionales, como son la edad y sexo. Sin embargo, por situaciones externas al proceso académico, se tuvo que replantear el lugar donde se llevaría a cabo la aplicación de los instrumentos, así como la muestra poblacional, debido a que, en el mes de marzo del año 2020, se declaró emergencia sanitaria por motivos de presencia de coronavirus (casos positivos de COVID 19) en el territorio Nacional Colombiano, lo que obligó a las entidades públicas y privadas a suspender actividades. Por parte del Gobierno Nacional de

Colombia se expidió un primer decreto 457 del 202, con el cual se iniciaría cuarentena general desde el día 25 de marzo hasta el 19 de abril, sin embargo, por la propagación del virus se llevó a extender la emergencia sanitaria y aislamiento preventivo hasta aproximadamente 30 de mayo del año en curso, a fin de contener el contagio.

A pesar de que en algunos Departamentos del país se empezaba a dar apertura a actividades y trabajos, las instituciones educativas, Jardines y demás lugares que atienden niños, niñas y adolescentes continúan cerrados; por ser esta una población de alto riesgo de contagio. Lo anterior, nos llevó además de posponer el tiempo de recolección de información, como investigadoras tuvimos que realizar un barrido poblacional cercano al lugar de residencia; una primera identificación poblacional desde la ciudad de Popayán (Cauca) y Pereira (Risaralda), a fin de contar con las características de la población niños y niñas de 3 a 5 años y 11 meses de edad. Permitiendo de esta manera contar con la población en tiempo de pandemia y recolectar la información desde la modalidad presencial, un reto para este tiempo de COVID- 19, a pesar de realizarse de acuerdo a las condiciones de bioseguridad establecidas, evitando poner en riesgo la salud de los infantes, familias e investigadoras.

La aplicación de los instrumentos en el contexto familiar se obtuvo a través de la solicitud directa que realizamos cada una como investigadoras con vecinos, amigos y conocidos en la ciudad de Popayán (Cauca) y Pereira (Risaralda). Realizándose por medio de contacto telefónico y Whatsapp, socializando y explicando el proceso, además de acordar fecha y hora, haciendo una invitación voluntaria a participar en la presente investigación. Así mismo, se informó a los cuidadores de los niños y niñas participantes la confidencialidad de datos, registro fotográfico y el uso de información con fines académicos, se presentó a los cuidadores un consentimiento informado (ver anexo 2) el cual debían firmar para la aceptación de la intervención. Para la

organización de los encuentros, se realizó un cronograma de visitas, el cual por motivos de aislamiento en tiempos de pandemia COVID- 19, solo se organizó una entrevista por día, con un horario flexible establecido por los cuidadores, siendo las 3: 00 p.m. hora colombiana, con mayor aceptación, de acuerdo con lo manifestado por las y los cuidadores. A esa hora los niños y niñas ya habían terminado sus clases virtuales (algunos niños y niñas participantes estaban escolarizados y por extensión de aislamiento estaban en clases virtuales), siendo una hora posterior al almuerzo, permitía a los familiares estar más dispuestos a recibir la visita de recolección de información.

Se entregó a los niños y niñas participantes una copia del cuento que se leyó en la intervención, los cuales, posterior a la aplicación se entregaron como una herramienta emocional; asimismo, se realizaba previo a cada entrevista, el alistamiento de la papelería (hoja, colores, lápiz, test de Sally y Anne), revisión de los equipos (celulares) elementos tecnológicos para la recolección de la información (grabaciones, audios y fotos), y verificación de las medidas del protocolo de bioseguridad brindando confianza y seguridad a las familias que permitieron el acceso a sus hogares y la participación de los niños y niñas, logrando así, que en cada encuentro se contará con lo necesario para una aplicación pertinente.

Durante los encuentros se establecieron las siguientes normas de bioseguridad; previo a cada visita (día anterior) se realizaba una llamada a las familias a fin de verificar el estado de salud del niño o niña y de las personas con quienes conviven, identificando la existencia o no de alguna alarma de contagio. Los instrumentos como cuento, test, papelería y demás objetos a utilizar para la aplicación, se desinfectaban una hora antes de realizar la visita, para conservar su desinfección, se depositaban en bolsas de plástico selladas y se transportaban en un bolso, evitando cualquier contacto con el medio durante el traslado, a su vez, la investigadora portaba

adecuadamente el uso de tapabocas antes, durante y después de la aplicación y contacto con los infantes y familiares, al ingreso de cada hogar se realizó desinfección general con alcohol (zapatos, bolso, ropa), gel antibacterial y lavado de manos.

Fase 3. Recolección de información: Esta fase contempló una visita por niño y niña, se desarrolló durante los meses de junio y julio del 2020, para lo cual fue necesario la elección, diseño e implementación de las técnicas de investigación y los respectivos instrumentos: el cuento realizado por las investigadoras, en el cual se integraron las cinco emociones primarias estudiadas, el test de Sally y Anne, además de la entrevista semi estructurada. Se realizó una única sesión de recolección de información por motivos de pandemia, las sesiones de trabajo se realizaron en los hogares de cada niño y niña participantes.

Descripción de contextos de recolección de información: Una mirada desde el entorno familiar y escolar.

Describir los elementos observados en los contextos, son esenciales para efectos analíticos. El esfuerzo se remite a combinar una visión, que permita confrontar estos dos contextos de investigación, sin pretender dividirlos y ni definir cuál es mejor o peor, sino interpretar la influencia que tiene el entorno al momento de hacer investigación con infantes, y prestando especial atención a los cambios comportamentales, de concentración, tiempo de aplicación y espontaneidad de respuestas ante las preguntas formuladas.

Contexto escolar.

Durante la primera prueba piloto que se llevó a cabo en el municipio de Piendamó, Cauca, durante la jornada de atención del Programa Primera Infancia Misak, se identificó que las dos niñas y los dos niños escogidos por el sexo y rango de edad, aceptaron positivamente el instrumento. Esta aceptación positiva se evidenció en la calidad de la atención que prestaban, su

disposición, concentración y comportamiento. Es probable que el encontrarse en contexto académico, haya influenciado dicha participación positiva.

En paralelo, la segunda prueba piloto se realizó en la ciudad de Pereira, Risaralda, en el Jardín “Chiquitines”, la cual se llevó a cabo con un niño y una niña durante la jornada escolar, observándose durante la aplicación individual en el niño y la niña tenían una disposición positiva, evidenciándose mayor concentración, atención, y sus comportamientos eran acordes al momento de la prueba. La anterior receptividad, es posible haberse establecido, debido al ejecutarse la prueba durante la jornada académica, lo cual, puede que haya influenciado la disposición mental y física en el desarrollo de la prueba piloto.

Contexto domiciliario - familiar

Durante la aplicación de los instrumentos en el contexto familiar se identificó que las niñas y niños se distraen con más facilidad, buscando jugar con juguetes o elementos que tenían cerca o en su habitación, así como por los diversos estímulos externos que se presentaban en el momento de la aplicación. Sin embargo, el dibujo libre, resultó una herramienta que permitió captar la atención y conectarse durante la entrevista, al igual que el cuento, el cual, contaba con dibujos y colores llamativos. A su vez, en el desarrollo de la aplicación se observó presencia activa de la persona cuidadora, siendo la figura materna, en 6 de las 8 visitas, quien estuvo presente y acompañó la entrevista de su hija o hijo, a pesar de haber informado previamente la posibilidad de dejarlos solos o solas en el desarrollo de la aplicación. Lo que en varias ocasiones se podría decir influyó para que las niñas y niños se limitaran en sus respuestas, puesto que miraban en repetidas ocasiones a los acudientes para responder, y en ciertos momentos al observar la madre o acudiente que su niño o niña no respondía, le inducían la respuesta.

Fase 4. Sistematización y análisis de la información: En esta fase se realizaron las transcripciones de las entrevistas y cuento, durante este proceso fue necesario acudir a los audios y grabaciones, para ellos se procedió a elaborar un sistema de codificación, a fin de tomar la información, desglosarla, aislarla y clasificarla con las palabras o frases del mismo género. Es así que se inició con una selección y filtro por tópicos o temas, a fin de dar lugar a la constitución de categorías y subcategorías, las cuales se profundizaron, delimitaron y describieron.

Transcripción: Se realizó una transcripción parcial de los registros (grabaciones). Seleccionando aquellos apartados que se consideraron de mayor interés para el tema investigado, permitiendo mantener las expresiones que las niñas y los niños manifestaron, tomándose tal cual la palabra o frase expresada.

Codificación: Este proceso de clasificación inicial, se desarrolló de acuerdo con los datos similares o temas comunes, los cuales permitieron que de cada emoción se generará una subcategoría acorde a las respuestas de los niños y niñas, las cuales fueron sometidas a saturación y triangulación, hasta constituirse formalmente en categorías. frente a lo anterior, las categorías con sus respectivas subcategorías obtenida fueron:

- Alegría (Percepción positiva/Juguetes, fiestas, pintar, saltar y juegos/Sentirse bien, alegres y felices/Expresiones físicas asociadas: caras felices y sonrisas)
- Miedo (Percepción negativa/Objetos específicos: bombas, cuchillos, muñecos/Situaciones particulares: tormentas, castigos físicos, películas de terror/Reacciones de respuesta/Susto, mal humor o reacciones violentas)
- Tristeza (Manifestaciones asociadas a llanto, soledad, dolor/Respuesta empática ante el estado emocional de tristeza identificada en terceros/Experiencia de vivencias asociada con cuarentena y COVID - 19/Refugiarse en cama, ver televisión, pintar o dibujar)

- Ira (Percepción negativa/Manifestaciones físicas: Tirar patadas, puños, gritar, decir malas palabras y hacer gestos con el rostro/ Expresión de síntomas físicos: sentir un volcán en el estómago, escupir fuego/Enojo, estrés, enfado, bravo/a)
- Sorpresa (Percepción ambigua/Expresiones asociadas: emocionarse y sentir alegría/Regalos, fiestas, monstruos/Dificultad para reconocerla en sí mismos y en terceros).
- Reconocer las emociones básicas en los otros.

Análisis: En este apartado se realizó la descripción de cada subcategoría, conservando y vinculando una relación coherente con las categorías de orden más general. Permitiendo a partir de las interpretaciones, constituir las percepciones de las cinco emociones primarias de acuerdo a lo manifestado por los niños y niñas de Popayán (Cauca) y Pereira (Risaralda).

Técnicas e instrumentos.

Los instrumentos contemplaron aspectos conceptuales pretendiendo mayor familiaridad con los temas, las preguntas se diseñaron desde un lenguaje sencillo, con ejemplos y aclaraciones que permitieran una fácil comprensión. Se hizo uso de tres instrumentos para el acercamiento a las percepciones, interpretaciones que tienen los niños y niñas de cinco emociones primarias (alegría, tristeza, sorpresa, ira y miedo). Para la aplicación de instrumentos con los niños y niñas por su edad, se tuvo en cuenta como actividad de acercamiento el uso del dibujo libre, el cual permitió generar acercamiento y focalizar la atención entre los entrevistados y entrevistadores.

El cuento: “Emociones”

Hace referencia a narraciones - participativas de cuentos individuales, donde se aborda cada emoción primaria, en las pruebas piloto realizadas se identificó que para los niños y niñas

reconocer estas emociones a través de ilustraciones y textos cortos, los incitaba a recordar aspectos de sus experiencias previas y por ende complementaban con facilidad las respuestas que se dieron durante la entrevista. El cuento infantil es una serie lineal con escenarios simples, descritos muy brevemente, sus personajes tienen características específicas que permiten al lector comprenderlas fácilmente, los cuentos para infantes en edades de 3 a 5 años deben tener textos breves con letra clara que permitan aclarar la ilustración, las imágenes no deben contener una gran cantidad de elementos para que sea más fácil su comprensión (Ocaña, 2005). Teniendo en cuenta lo anterior, y las necesidades de la investigación se realizó un cuento denominado “Emociones” (anexo 3), el cual se creó y surgió desde la adaptación de varios cuentos de la escritora infantil Trace Moroney (2007), a su vez, buscando tener una interacción directa con los infantes, permitiendo que participaran y argumentaran lo que se observaba en las imágenes y escuchaban en el relato, lo cual también permitió complementar y profundizar la información recolectada en la entrevista semi estructurada. Se realizaron preguntas como: ¿Qué emoción crees que está sintiendo el personaje?, ¿Tú has sentido algo similar?, ¿Cómo expresas tu esta emoción?, ¿Qué haces cuando sientes esa emoción?, ¿esa emoción será buena o mala?

Entrevista centrada en el problema.

Este tipo de investigación cualitativa habitualmente manejada para conseguir respuestas de mayor profundidad y complejidad, a través de ella se instaura una relación directa entre el investigador y los participantes, dando lugar a ideas, opiniones, percepciones, emociones, sentimientos, a su vez expresiones gestuales que resaltan el significado de aquello que se examina. La aplicación de la entrevista centrada en el problema y semiestructurada, permite que, ante una pregunta ya respondida, decidir si se realiza de nuevo para obtener mayor profundidad o dejarla fuera (Díaz, Martínez & Varela, 2013). Las entrevistas se realizaron a través de una guía,

en un clima de empatía y confianza (utilización del dibujo libre) favoreciendo el diálogo, especialmente porque se realizaron a partir de una serie de temas y preguntas abiertas, que no limitaban las respuestas, apuntando a incorporar preguntas que estimulan la participación de los infantes, realizándose de forma individual, conformado por un límite inicial de 39 preguntas (Ver Anexo 4), las cuales se modificaron de acuerdo a lo expresado por el entrevistado.

Al desarrollar la entrevista se tuvo en cuenta la validez interna que dirige la pregunta inicial referente a si un experimento determinado ha demostrado una relación inequívoca, (Smith, Nolen-Hoeksema, & Fredrickson, 2003), lo anterior de acuerdo con la edad de los niños y niñas que participaron, quienes aún no cuentan con una maduración de los procesos evolutivos internos. Por esta razón a medida que se desarrollaba la entrevista, se retomaron preguntas realizadas anteriormente de manera distinta, buscando atenuar la respuesta dada o conseguir una diferente, permitiendo conseguir una respuesta firme por parte del sujeto; de esta manera se consiguen los datos suficientes para garantizar el control del efecto de maduración y considerar satisfecha la exigencia de validez interna (Tejedor, 1981). El tiempo estipulado para cada entrevista fue de 25 minutos a 30 minutos, contando con disposición atencional y accesibilidad a la información adecuada.

Test de Sally y Anne.

Considerada una prueba de la Teoría de la Mente: test de Sally y Anne diseñada y adaptada por Baron-Cohen, Leslie & Frith (1985). Esta prueba consiste en indicarle a cada niño y niña una lámina, la cual contiene una historia, explicando por parte de la investigadora que “Sally ha escondido su canica en la caja pero que, al salir, Sally, Anne ha puesto la canica en el cesto”. Una vez contada y mostrada la historia a la niña y niño, se le hacen preguntas de control de memoria: ¿Cómo se llama esta primera muñeca, y esta otra? y la pregunta clave: “¿Dónde

buscará Sally la canica?”. A su vez, ¿Por qué crees que está ahí la pelota? Dependiendo de la respuesta se clasifica como correcta o incorrecta, a fin de realizar un análisis de resultados (Ver Anexo 5).

Este test es muy fácil de aplicar, se puede realizar de varias maneras, ya sea por medio de obra de teatro o lamina, en este caso, se realizó por medio de una lámina plastificada de tamaño mediano, con dibujos a blanco y negro, se realizó de esta manera, teniendo en cuenta la situación de COVID 19, ya que al ser una lámina se facilitaba la limpieza y desinfección al momento de iniciar y finalizar la aplicación, puesto que las niñas y niños iban a estar en contacto con los instrumentos.

Este test cuenta con la versatilidad de ser interpretado tanto cualitativamente como cuantitativamente, ya que se obtienen resultados de tipo cualitativos obtenidos en función de las variables recolectadas que posteriormente permitirán ser analizadas. Es importante mencionar que, si bien da información cualitativa de las habilidades mentalistas de las niñas y niños, indicando si son o no capaces de ponerse en el lugar del otro, en este caso en el de la protagonista de la historia, no es una prueba para dar un diagnóstico, ya que se requiere complementar con instrumentos más especializados.

Cabe resaltar que, para contrastar el resultado obtenido con esta prueba, fue necesario apoyarse en la entrevista semiestructurada y el cuento, ya que con estos dos instrumentos se permitió identificar y conocer la capacidad de reconocer las emociones en los demás por parte de las niñas y niños participantes, lo cual, permitió brindar mayor información al momento de construir el análisis de resultados. (Ver anexo: entrevista semiestructurada y cuento)

Población y muestra.

Para obtener el objetivo de la presente investigación, se utilizó una muestra no probabilística, “un procedimiento de selección en el que se desconoce la probabilidad que tienen los elementos de la población para integrar la muestra” (Arias, 2006, p.85). De acuerdo a lo anterior, se tomó como muestra:

- Estrato socioeconómico: se realizó en ocho casas de familia de estrato bajo y medio
- Lugar: contexto domiciliario o familiar de la ciudad de Popayán (C) y Pereira (R) Colombia.
- Población: Niños y niñas de 3 años a 5 años y 11 meses de edad.
- Cantidad: Grupo de ocho (8); (4) niños y (4) niñas
- Sexo: se realizó con un grupo equitativo en género de cuatro niños y cuatro niñas.

Interpretación de los resultados.

Se describen las diferentes percepciones y algunas actitudes extraídas de los discursos brindados por medio de las entrevistas con las niñas y niños, para las cinco categorías de emociones: alegría, miedo, tristeza, ira y sorpresa denominadas emociones primarias. Luego se profundiza sobre cada una de las subcategorías que se obtuvieron de los significados expresados por cada una de los participantes. Para ello se usó el siguiente esquema en cada una de las respuestas de los niños y niñas para identificar las similitudes y categorías:

Pregunta	Respuesta	Percepción de los niños sobre la emoción	Aspectos relevantes en la voz del niño
-----------------	------------------	---	---

--	--	--	--

Lo anterior, surge de la necesidad de explorar lo que piensan acerca de las cinco emociones primarias, ya que, existen diferentes investigaciones que atienden a esta temática desde diferentes campos y edades, a su vez, dándole prioridad desde una mirada adultocéntrica, en donde prima la perspectiva del adulto y no se tiene presente el pensamiento, sentir y voz de los infantes.

Alegría.

Para los niños y niñas entrevistados, la alegría es un conjunto de experiencias positivas, que genera bienestar, manifestado a través de ciertas actitudes, palabras, gestos faciales y corporales, siendo situaciones que más realizan como pintar, saltar y jugar, experiencias que generan placer, llevando a que se quieran repetir, mantener y propiciar tanto a nivel individual como colectivo. Al comprender lo anterior, es preciso resaltar las voces de los niños y niñas entrevistadas, quienes manifestaron en su gran mayoría haber experimentado alegría, sentirse bien y percibir como una emoción buena, la cual les gusta sentir.

Tabla 1: Resultados, categoría alegría

Percepción positiva	Juguetes, fiestas, pintar, saltar y juegos	Sentirse bien, alegres y felices	Expresiones físicas asociadas a caras felices y sonrisas
E1: La alegría es buena E3: Sentirse feliz es	E1: Pinto y juego E2: Brincando, Pinto. E3: Si, con mis	E1: Me siento muy bien E2: Bien. E4: Feliz	E1: Los pongo feliz, mi profesora, mis amigos y además a mi escuela E4: Porque sonrío

bueno E5: Es buena E7: Buena E8: Buena	muñecas, en la cocina E4: Hacer una fiesta E5: Un juguete, un juego y que me sale chocolate E6: Saltar, si si si salto, divertirse E8: Jugar, hago tareas, recojo juguetes	E5: Está feliz E6: Muy alegre E7: Está feliz con él E8: Es feliz	E5: Es una carita feliz. E6: Una carita feliz E7: Emmm, yo los pongo feliz. Cuando me abrazan todos, cuando me abrazan fuerte. E8: Hago así (Expresa con el rostro la alegría, sonrío)
---	--	---	---

Miedo.

El miedo para los niños y niñas participantes en la investigación, se asocia a una emoción que se percibe como mala (negativa), se relaciona con construcciones sociales (simbólicas) establecidas, como las películas de terror y sus protagonistas, además de fantasmas y monstruos, a su vez, asociado a objetos o situaciones como; las bombas, cuchillos, tormentas y castigos físicos. Sus respuestas o acciones más comunes ante situaciones de miedo son: esconderse, huir, dejar la actividad que realizan e iniciar una que les permita alejarse de aquello que les genera miedo. A través del cuento y relatos de los niños y niñas, se evidencio que estos reconocen el miedo en terceros y lo relacionan con sus propios temores. Finalmente, el miedo puede nombrarse con palabras similares como susto o mal humor.

Tabla 2: Resultados, categoría miedo.

Percepción negativa	Objetos específicos, bombas, cuchillos,	Situaciones particulares tormentas, castigos físicos y	Reacciones de respuesta	Susto mal humor o reacciones violentas
----------------------------	--	---	--------------------------------	---

	muñecos	películas de terror		
<p>E1: Es malo porque chucky está bajo de mi cama</p> <p>E3: Es malo, porque se lo comen y lo rajan y le sacan el bebé con una hija.</p> <p>E5: Malo</p>	<p>N2: Los cuchillos, los payasos. Unos grandes payasos... Ummm las bombas</p>	<p>E1: Me da miedo chucky, Anabel y Estefany una muñeca de chucky</p> <p>E1: El chucky</p> <p>E3: Que tienen unas garras feas y se ponen una máscara y eso si hacen llorar.</p> <p>E5: Ahh, los monstruos que están en la calle.</p> <p>E5: Es la tormenta</p> <p>E6: Asustarse como fantasmitas</p> <p>E7: Es un monstruo es acechante y que come y es grande y destruye las casas y se come a Jesucristo</p> <p>E8: Cuando yo tengo miedo de cuando me pegan tengo</p>	<p>E1: Me meto debajo de la cama, yo me hago la seña de la iglesia</p> <p>E4: Gritar</p> <p>E4: Correr</p> <p>E4: Miedo</p> <p>E6: Cuando estoy jugando con mi papá escondite pues me hago para atrás</p>	<p>E2: Matarlos, con puños, mira que tengo (hace la forma de puños con el brazo y la mano, para que se lo mire y toque) mato chukys, cojo un cuchillo</p> <p>E8: Sentía mal humor</p> <p>E4: Porque se asustó</p>

		miedo		
--	--	-------	--	--

Tristeza.

Los niños y niñas perciben la tristeza como una emoción mala (negativa), en ellos y en los demás, relacionándola con expresiones como llorar, dolor, soledad y sentirse mal. Al sentir tristeza algunos realizan actividades como refugiarse en sus camas, para otros, pintar, dibujar o ver televisión.

Reconocen la tristeza con mayor facilidad y empatía en familiares cercanos como papá, mamá, compañeros de escuela y en personas ajenas. Se identificó que para algunos la tristeza está relacionada con la cuarentena debido al COVID -19, manifestándose como soledad, por no poder salir o encontrarse con las personas que habitualmente lo hacían (familiares, amigos).

Tabla 3: Resultados, categoría tristeza.

Percepción negativa	Manifestaciones asociadas a llanto, soledad, dolor	Reconocimiento de la emoción en los demás	Experiencia de vivencias asociadas con cuarentena y COVID-19	Refugiarse en cama ver televisión, pintar o dibujar
E1: Es mala E3: Un poco malo E5: Yo vi que era malo, como el león. E7: Mala	E1: La tristeza es un monstruo que se llama la llorona E1: Es cuando uno llora cuando alguien se muere	E1: Sí, porque mi abuelito se golpeó aquí E3: Si, se ponen bravos y contentos conmigo. E1: Porque hace	E8: Sale a la calle y yo vi un poco de gente con ese coronavirus, ese coronavirus se mete a las personas que hacen algo al	E6: Me meto a la cama con las manitos boca abajo E7: Cuando hago así es cuando me pica aquí (el cuello) me meto

E2: Se siente algo malo.	E4: Llorar E7: Me pongo triste cuando nadie viene. 7: Cuando, cuando está un dolor... E6: Pues cuando yo estoy triste pues lloro	morir a los niños E8: Ella llora y hace sentir algo	respeto, entonces el respeto es cuando alguien les pega a las personas. E6: Que estamos en cuarentena y no podemos salir	a la cama, debajo de la cama E8: Hago dibujos cuando veo televisión, hago a pepa a papá cerdito y puedo dibujar a hullk E5: Hago un pulpo pequeño.
--------------------------	---	--	---	--

Ira.

Para algunos niños y niñas, la ira, se relaciona con el estar enojado/a, estresado/a, enfadado/a o estar bravo/a, es una emoción que se percibe como mala (negativa), expresada con acciones físicas como decir malas palabras, dar patadas, puños o hacer gestos faciales o corporales que evidencie su sentir, además de ello, reconocen algunos síntomas físicos; como sentir un volcán en el estómago y escupir fuego. Al realizar la lectura del cuento se identifica que los niños y niñas reconocen la ira en terceros más fácilmente que otra emoción.

Tabla 4: Resultados, categoría ira.

Percepción negativa	Enojo, estrés, enfado, bravo/a	Manifestaciones físicas. Tirar patadas, puños, gritar, decir malas palabras y hacer gestos con el rostro	Expresión de síntomas físicos: sentir un volcán en el estómago, escupir fuego
E7: Una emoción mala	E4: Es estar enojado E5: Yo estaba	E5: Yo, y hace gestos con su	E8: Cuando yo y tengo un

E1: Malo E2: Mala E8: ummm, malo	enojada, y hablando E5: Estaba enojada en la pared. E6: Me estresan E6: Pues el abuelo cuando me estresa, pues lo regaño E6: Mmmmm se señala la frente mucho estrés E8: Siento un malestar entonces alguien me saca la piedra, mi mama me saca la pierda mi mama, nano E8: Cuando alguien me saca la piedra y me siento más enojado de lo que pensé E7: Bravo E8: Enojado	rostro y mueve sus pies (patadas) y me atropelle E6: Puños E2: Una patada. E2: Está tirando patadas, porque está muy fuerte. E6: Está muy enojado patada patada	volcán me siento muy triste y yo lloro y escupo fuego y me convierto en un dragón y escupo fuego E8: No sé, tiene un volcán
--	---	---	--

Sorpresa.

La emoción de la sorpresa no es una emoción que los niños y niñas entrevistados reconocen con facilidad, siendo ambigua su percepción, ya que se confunde con otras emociones como la alegría, estar emocionados, sentir miedo o estar asustados, y la asocian con sucesos como fiestas, regalos, monstruos, gritos y saltos. En terceros esta emoción tampoco es fácil de identificar ya que los rasgos faciales pueden generar confusión.

Tabla 5: Resultados, categoría sorpresa.

Percepción ambigua	Expresiones asociadas:	Regalos, fiestas, monstruos	Dificultad para reconocerla en sí
--------------------	------------------------	-----------------------------	-----------------------------------

	emocionarse y sentir alegría		mismo y en terceros
E2: Ummm, yo no tengo E3: umm, no se E4: No sé de eso E5: Creo que no. Es el día del padre. E7: Feliz E1: Es malo E3: No se E5: Buena E7: Es buena E8: buena... no se	E4: Está emocionada E1: Tiene ganas de brincar y gritar E2: Está gritando E6: Un poco de gritar y saltar E6: Sorprendido	E1: Los cumpleaños E4: Porque me dan un regalo E6: ¡cumpleaños! Come pastel y coge un globo	E7: Está sintiendo un monstruo en su corazón E8: Ehh tiene una pila gigante E7: Tendrá un corazón de piedra

Reconocer las emociones básicas en los otros: Test de Sally y Anne

El desarrollo emocional, es un proceso también social, desde la incipiente regulación del afecto en el bebé, en el contexto de la relación madre-hijo, a través de la conciencia del yo y los otros, hasta las relaciones recíprocas con los pares, en las cuales se apropia de valores y muestra los primeros indicios del autocontrol y la autorregulación (Sroufe, 2000). Basadas en este planteamiento y de acuerdo con las expresiones verbales obtenidas de las niñas y niños, quienes hicieron referencia a sus emociones primarias en relación con las emociones observadas en otras personas, el presente se planteó como objetivo específico indagar en la relación que existe entre el reconocimiento de las emociones propias y las de los demás, siendo una habilidad fundamental para el ajuste social (Celdran, 2017).

A continuación, se mostrarán apartados de la entrevista y el cuento donde las niñas y niños manifiestan reconocer las emociones primarias en otras personas.

Entrevista: Frente a preguntas como: ¿Has mirado a alguien sentir alegría, miedo, ira, tristeza o sorpresa? ¿Qué hacen las personas cuando sienten alegría, miedo, ira, tristeza o sorpresa? las niñas y niños respondieron:

“La mamá se pone triste”, “Margui (la mamá) y le da miedo y se esconde”, “mi mamá cuando está feliz cocina”, “los niños en el jardín son muy bravos”, “cuando están felices juegan y pintan”, “se ponen bravos y hacen así (ciñe las cejas)”, “Mi mamá y mi papá se ponen tristes y lloran”, “mi mamá se enfada y me regaña”, “cuando tienen miedo gritan”, “sonríen cuando están feliz”, “mi mamá estaba triste porque mi papá la regaña”, “cuando está triste se pone la pijama”, “se pone triste porque se golpeó”, “el niño se pone triste cuando le pegan”, “mi mamá se enoja y me regaña”, “cuando están asustados se van para atrás”, “cuando se enojan dan puños y patadas”, “mi hermano se pone feliz y sale para afuera”, “mi mamá se pone triste y se va a dormir”, “cuando tiene rabia pelea y grita”, “se pone brava y me hace cara de brava” “Es que un compañero mío se pone bravo”, “Si, al niño al que le pegue”.

Cuento: Al preguntar por la emoción que está sintiendo el personaje del cuento, (¿Qué crees que está sintiendo? ¿Qué emoción será la que siente? ¿Qué será lo que le pasa?) como una estrategia para identificar si reconocen las emociones en otros, las niñas y niños respondieron:

“Está muy lleno de alegría, Es que Lucy está triste porque le da miedo la oscuridad y debajo de la cama está momo, tienen miedo, siente tristeza, está triste, Porque él está bravo y quiere patear la gente y que grite, Porque le está saliendo agua de los ojos, Está tirando patadas, porque está muy fuerte, está feliz, está sonriendo, está llorando, está enojado, tiene mucho miedo, está emocionada, tiene mucho miedo, está asustado, está muy alegre y salta, esta muy triste”.

Aplicación test de Sally y Anne.

Durante la aplicación del test de Sally y Anne, se logró evidenciar que para los niños y niñas la narración de la historia que presentaba el test era comprensible e interpretable con facilidad y atención, a su vez, a la pregunta: ¿en dónde buscará Sally la canica? la mayoría de los niños y niñas, no tardaron en dar una respuesta o contestar correctamente, no obstante, solo en algunos casos (2 de 8), se repitió la historia del test, ya que se identificaron elementos de distracción en el primer intento, lo cual no permitía dar una respuesta. Finalmente, de los ocho infantes entrevistados; seis respondieron correctamente y solo dos seleccionaron una respuesta incorrecta, como se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 6: Tipo de respuesta de los niños y niñas en el test de Sally y Anne.

Participantes	Respuesta correcta	Respuesta incorrecta
4 niños y 4 niñas	6	2
4 niñas	3	1
4 niños	3	1

Discusión.

Alegría

Es importante mencionar que, la alegría, es un estado emocional agradable, que engloba un amplio rango y puede ir desde la satisfacción a la euforia (Ekman, 1993). De igual forma, esta puede variar de intensidad dependiendo el estímulo que la desencadene, pasando de experimentarse por unos breves minutos, horas o días, dependiendo del resultado de valoración que cada sujeto le otorgue.

Al comprender lo anterior, es preciso iniciar con las diferentes voces que las niñas y los niños expresaron al momento de nominar la alegría, haciendo uso de palabras que al parecer son parte de su cotidianidad como: “sentirse bien”, “contento/a” y “felicidad”. Por consiguiente, la alegría, permite consolidar el arraigo de identidad dinámica en el que influye el ambiente en el cual se desenvuelven los infantes. La emoción de la alegría, para estas niñas y niños se reconoce como una emoción positiva (buena), que de acuerdo con Bisquerra (2014), existe una distinción entre emociones positivas y negativas, por lo que, la alegría, al ser una de las emociones percibidas como buenas, posee la función de aportar bienestar. Lo cual supone, que la alegría para estas niñas y niños surge al momento que se experimenta condiciones óptimas, de bienestar, calidez, afecto, confianza con una persona, objeto, situación o evento particular con las que ellas y ellos interactúan, lo anterior se verá reflejado en expresiones de felicidad, manifestadas a través de expresiones corporales o faciales. En sintonía con lo planteado por Castillo (2008) la alegría se produce como resultado de la valoración del individuo referida al progreso deseado, lo cual, propicia experiencias significativas, las cuales consolidan la construcción de identidad y autoestima, determinando un desarrollo emocional que permita reconocerse y vincularse con otras personas desde una adecuada convivencia.

De igual manera, al continuar con la identificación de cómo se entiende esta emoción y su importancia en la propia vida, se observó que está estrechamente relacionada en generar bienestar, por lo tanto, propicia en estas niñas y niños manifestaciones de vivencias positivas como ir a jugar, pintar, salir, saltar, ir a fiestas, entendiendo la alegría desde los diferentes escenarios y expresándose a través de acciones que generan satisfacción, las cuales a su vez, les gusta repetir, puesto que está mediado por el placer y la felicidad tanto individual como colectiva, de acuerdo con esto, se observa que, al mencionar el juego como una actividad que

genera alegría, posiblemente, se deba a que en este espacio se comparte y crean lazos afectivos propiciando experiencias que llevan a conectarse y estructurar sentimientos profundos tanto internos como con los demás, los cuales se configurarán como parte importante en la vida de cada infante.

También es importante comprender las expresiones físicas tanto en sí mismos como en otras personas, como manifestaron “caras felices y sonrisas”, lo que permite dar cuenta que para los niños y niñas, la alegría, es fácil de reconocer en sí mismos y en los demás, sin embargo, este reconocimiento lo hacen desde los diferentes significados que han ido estructurando de los aprendizajes sociales, de acuerdo, con las interacciones e intercambios emocionales que los infantes han recibido de su entorno más cercano, como lo es, la familia, el barrio y la escuela. Según Bisquerra (2014) estas construcciones de significados sociales, se deben a que cada persona estructura un estilo valorativo de lo que le acontece tanto interna como externamente, y se hace particular dependiendo de la experiencia individual, interviniendo el grado de importancia que cada persona le asigne, lo cual estará mediado por aquellas vivencias familiares, escolares, sociales, relacionales que cada sujeto haya organizado a lo largo de la vida. De igual modo, si bien la alegría se experimenta y manifiesta en todo el cuerpo, existe una zona donde hay mayor expresión de la emoción, siendo la cara, especialmente la “sonrisa”, como lo explica Ekman (1993), al momento de experimentar alegría se evidencia movimientos faciales fundamentales como elevación de las mejillas y la aparición de arrugas en la comisura de los ojos- es decir, las conocidas “patas de gallo”. También es importante comprender que para las niñas y niños el rol de la sonrisa, es una expresión importante de vínculo, amor, calidez, aceptación y acercamiento con los otros, siendo una manifestación de satisfacción y aproximación, por lo cual, se puede decir que es una emoción que trae múltiples beneficios.

En consecuencia con lo observado, las niñas y niños reconocen la alegría tanto desde lo individual y colectivo, no hay dudas que esta emoción además de ser fácil de reconocer en ellos mismos como en las otras personas que la experimentan, favorece la expresión verbal al momento de indagar por ella, ya que manifiestan espontánea y libremente lo que sienten, dando rienda a sus pensamientos y formas de experiencias que especialmente les hace sentir esta emoción, probablemente por qué evocan sensaciones agradables y pensamientos que impacta positivamente en el desarrollo cognitivo, familiar y social.

Miedo

En las entrevistas realizadas, se identifica que los niños y niñas relacionan el miedo con diferentes significados y sentires, de acuerdo con lo expuesto por Bericat (2012), el miedo constituye una amplia familia emocional compuesta por sentimientos como la preocupación, la ansiedad, el pánico, el terror o el horror, que difieren tanto en contenido como en intensidad, estos sentimientos se derivan de distintos factores expresados por los niños y niñas entrevistados.

Por ejemplo, el miedo surge muy frecuentemente en contextos sociales, no como mera reacción individual a la amenaza, sino como resultado de una experiencia intersubjetiva (Bericat, 2012) este aspecto social es determinante en la construcción del miedo, ya que los niños y niñas relacionan las situaciones que producen el miedo de acuerdo o lo que estructuran de su entorno o sociedad, en las experiencias que narraròn los niños y niñas, se describieron acciones como películas de terror y sus personajes, estos son construcciones sociales de lo que produce miedo, de igual manera, se identificó que existen objetos que se relacionan con el miedo como “*Los cuchillos, los payasos, las bombas*”. Estas al igual que las tormentas o castigos físicos,

pertenecen a subcategorías que se encontraron en las respuestas de los niños y niñas a situaciones particulares que les produce miedo.

Cuando sentimos miedo aumentan nuestras frecuencias cardíaca y respiratoria, al percibir un cambio en la conducta del organismo, este reacciona de manera diversa, los niños y niñas entrevistados expresaron estas acciones físicas con las que enfrentan el miedo como “*Me meto debajo de la cama*” “*Correr*” “*Me hago para atrás*” estas reacciones dan cuenta de que aunque cada niño y niña tiene una reacción diferente al enfrentarse al miedo, la más común es huir, ponerse a salvo, otras reacciones que se encontraron en las respuestas de los niños y niñas aunque poco frecuente es el mal genio o mal humor.

En las respuestas que dieron los niños y niñas entrevistados se puede reconocer que se reacciona al miedo de una manera diferente cuanto este no representa una amenaza latente para ellos, es decir cuando es un miedo que se produce por un programa de televisión película ellos afirman que pueden afrontar esta emoción “*Matarlos, Con puños, Mato chukys, cojo un cuchillo y el control*” cuando la causa del miedo es algo que puede afectar su integridad reaccionan huyendo de la situación “*Me meto debajo de la cama, yo me hago la seña de la iglesia*”, la respuesta a la emoción varía dependiendo de la situación que la produce.

Respecto a lo anterior, Charles Darwin (1872) manifestó que las expresiones emocionales son importantes para el bienestar del ser humano. A su vez, estas son manifestadas de diversas maneras a través de los gestos o movimientos comunes. Entre 1884 y 1885, William James y James Lange propusieron que lo que produce una emoción es la interpretación que hace la persona de los cambios físicos en ciertas situaciones (Bermond, 2008).

Tristeza

Para hacer referencia a la tristeza, las niñas y los niños usan palabras como: “estar tristes” “sentirse mal” “dolor” “llorar” “monstruo”, vinculando esta emoción al sentimiento de soledad, muerte, temor por la pérdida de un ser querido, situaciones dolorosas y sucesos que ponen en riesgo la vida de ellos o de sus seres cercanos, es probable que la situación de COVID 19 por la connotación social que se le ha otorgado, en relación a muerte, aislamiento, soledad, riesgo, haya influido en las narraciones de los infantes en relación a la tristeza, tal como lo manifestaron las niñas y niños durante la entrevista y espacio de aplicación, observándose una notable necesidad de hablar de esta situación que les ha afectado emocionalmente, es así que, se identifica dentro de las respuestas de los niños y niñas al preguntarles sobre lo que les causaba tristeza, manifestando lo siguiente: *“Que estamos en cuarentena y no podemos salir” “Sale a la calle y yo vi un poco de gente con ese coronavirus” “ese coronavirus se mete a las personas, es malo”*.

De acuerdo con lo planteado por Bisquerra (2009), la tristeza se puede activar como respuesta emocional a los siguientes enunciados, un sentimiento de pérdida, algo que le interesaba al sujeto desaparecido o algo importante ha sido destruido; en este caso los la pérdida de seres queridos, el no poder salir a la calle y relacionarse con los demás como se hacía habitualmente, situaciones de encierro que se ha prolongado en el tiempo, los niños y niñas sienten tristeza ya que muchos de ellos sienten la pérdida de la vida que conocían, el ir a estudiar, estar con sus amigos, salir con la familia a otros lugares. Este sentir se relaciona posiblemente con el sentimiento de desesperanza por no poder volver a tener el estilo de vida e interacción social acostumbrada.

Esta emoción abarca sentimientos de soledad, melancolía, pesimismo, desánimo y otros (Cuervo e Izzedin, 2007) esto conlleva a que los niños y niñas tengan una percepción negativa de

esta emoción “*Un poco malo*” “*Se siente algo malo*” “*es mala*”, estas frases muestran la percepción que las niñas y niños han ido organizando a partir de las experiencias personales y diferentes situaciones externas que para ellas y ellos son consideradas como malas. Al respecto Bisquerra (2014) señala que las emociones negativas se caracterizan por tener la función de no aportar bienestar, a su vez, dichas interpretaciones se relacionan con los otros y las cosas existentes en su medio.

Se hace necesario, resaltar que para las niñas y niños la tristeza se asocia con la aparición del llanto, manifestación que suele aparecer en ante diferentes situaciones o motivos como: “*Es cuando uno llora cuando alguien se muere*” “*Pues cuando yo estoy triste pues lloro*” “*La tristeza es un monstruo que se llama la llorona*” “*Cuando, cuando está un dolor*”. A Pesar de que el llanto es una expresión natural, las niñas y niños en sus manifestaciones hicieron referencia al llanto, como un mecanismo de comunicación para expresar tristeza, compasión y dolor ante situaciones de pérdidas de seres queridos, abandono, soledad, dolor ante un accidente, situaciones o sentires que generan malestar y disminución de bienestar.

A propósito, en relación a las otras emociones primarias investigadas, la tristeza, aparece escasamente en sus narraciones ante las preguntas realizadas para profundizar en esta emoción, se observó disminución en sus expresiones tanto verbales como no verbales, siendo evidente expresiones de silencio o cambiar de tema como forma de evasión para no hablar más de esta emoción o de lo que les hace sentir, buscando cómo suprimir una emoción que ante los sistemas de creencias culturales se ha configurado como negativa e indeseable, la cual hay que evitar, a fin de no demostrar debilidad.

También llama la atención, que para las niñas y niños al experimentar la emoción de tristeza, movilizaron acciones que no les genere mayor habilidad o productividad como: “*Me meto a la cama con las manitos boca abajo*” “*Me meto a la cama, debajo de la cama*”. Esto lleva con frecuencia a la disminución de la actividad motora, al aislamiento social, aparición del llanto y sensación de refugiarse en sus camas. No obstante, como otras reacciones para huir de la tristeza expresada por los niños y niñas, se identificó que prefieren dibujar o ver televisión, esto los distrae de aquello que causó tristeza, al respecto, la tristeza actúa como una búsqueda o llamada de huida (Área de programas educativos, 2015).

Finalmente, mediante la entrevista y lectura del cuento se pudo percibir que las niñas y niños si bien reconocen con facilidad la tristeza en sí mismos como en los demás, fue más evidente la manera como expresan lo que ellas y ellos han observado en otras personas cuando están tristes, reconociendo con mayor facilidad las expresiones del rostro, relacionado con lo que plantea Ekman (1993), inclinando sus rostros, mirada hacia abajo y descenso de los extremos de los labios. Por el contrario, tenía menos participación y deseo de hablar de sus propias experiencias de tristeza, quizá por qué estaban acompañados durante la entrevista por sus familiares, y por ello, no se animaban hacerlo.

Ira

La ira es un estado emocional que se caracteriza por sentimientos de enojo y enfado, las respuestas dadas en la entrevista confirman que los niños y niñas comprenden los sentimientos que caracterizan esta emoción “*Es estar enojado*” “*Cuando alguien me saca la piedra y me siento más enojado*” relacionando además de esto otros sentires como el que llaman sacar la piedra, el estrés o el estar bravo; la ira también formaría parte del continuo “Ira-hostilidad-

agresividad” lo cual se refleja en las respuestas a la entrevista, la hostilidad haría referencia a una actitud negativa, como la que presenta uno de los niños entrevistados, al mencionar que ante una situación que considera molesta, actúa de manera negativa *“Pues el abuelo cuando me estresa, pues lo regaña”*. La agresividad se entiende como una conducta dirigida a causar daño a personas o cosas como lo manifiesta uno de los participantes *“Quiere patear la gente y que grite”* esta respuesta está estrechamente relacionada a una conducta violenta (Spielberger; Johnson; Russell; Crane; Jacobs, y Worden, 1985).

La ira posee un aspecto positivo y negativo, esta emoción es la forma en la que el cuerpo se pone alerta ante problemas, dando energía para arreglar aquello que está mal, movilizándose energía para las reacciones de autodefensa o de ataque (Averill, 1982) pero esta también puede dirigirse mal o expresarse de forma perjudicial (Huebner, 2008). En las entrevistas se evidencia que las reacciones negativas son mayoritarias en los niños y niñas entrevistados, ya que ellos manifiestan que al sentir ira acuden a acciones físicas como *“Puños” “Una patada”*, pero también les permite desahogarse ante la situación *“Me siento muy triste y yo lloro”*. Para Kaufman (1970) la ira es un estado de activación física la cual coexiste con actos fantaseados intencionados. En las respuestas dadas por los niños y niñas estos actos se relacionan a *“Escupo fuego y me convierto en un dragón y escupo fuego” “Tiene un volcán”*; estas afirmaciones describen los cambios fisiológicos que presentan los niños y niñas como respuesta emocional a la ira.

“La ira es importante dado que es un medio para poder sobrellevar la frustración que se puede originar a través de los obstáculos, experiencias y situaciones que afronta cada persona en el día a día. Al saber expresar esta emoción negativa podemos fortalecer nuestra tolerancia frente a este tipo de estímulos” (Medina, 2018 p.7)

El que los niños y niñas de primera infancia, reconozcan esta emoción en ellos mismos y la asocien como una emoción negativa, lleva a pensar que conocen cómo responden ante esta emoción, que los hace sentir ira, que actuar de otros no les agrada, como o manifiestan algunos, *“Mi mama me saca la pierda mi mama y nano”* *“Cuando alguien me saca la piedra y me siento más enojado de lo que pensé”* pueden identificar a través de estas situaciones cuando sienten ira y cómo afrontarla, a través de sus experiencias se identifica que cuando sienten ira realizan diversas actividades buscando calmarse o evadir la situación, *“Pintar”* *“Juegan y pintan”* *“Dibujo a mi mama enojado”* *“Estaba enojada en la pared”* *“Cuando alguien sirve el almuerzo se me pasa lo enojado”* estas situaciones permiten entrever que los niños y niñas entrevistados, conocen sus emociones y aprenden de estas identificando qué otras actividades les ayuda a volver a la calma.

Sorpresa o Asombro

Durante las entrevistas realizadas se pudo definir un patrón en donde los niños y niñas presentan dificultad para reconocer el asombro en ellos mismos y los demás, como la clasifica Bisquerra (2009) es una emoción ambigua la cual se encuentra entre la confusión, admiración y sobresalto, por lo que, puede percibirse como positiva o negativa dependiendo de la circunstancia que experimente el sujeto. Esto se evidencia en las respuestas de los entrevistados ya que para ellos puede ser una emoción asociada a la alegría *“Porque me dan un regalo”* *“¡Cumpleaños! Come pastel y coge un globo”*; en estas se entiende que, para estos niños y niñas, la sorpresa se relaciona con una percepción positiva, al no tener una respuesta clara por parte de los niños y niñas entrevistados, se hace imposible determinar el cómo comprenden esta emoción.

La expresión facial que define Ekman (1993) de la sorpresa, para los entrevistados se confunde con “Gritar” en la mayoría de los casos y en otros esta expresión la relacionaron con “Está sintiendo un monstruo en su corazón”, “Ehh tiene una pila gigante”, “Tendrá un corazón de piedra”; estas respuestas dan a entender lo confusa que es la emoción para los niños y niñas, ya que no la reconocen en terceros y en ellos mismos lo hacen con dificultad, alejándose de una emoción y relacionando las expresiones faciales a situaciones alejadas de las emociones o sentimientos.

Reconocer las emociones básicas en los otros: Test de Sally y Anne, entrevista y cuento.

A partir de la información recolectada se identificó que las niñas y niños nombraban reiterativamente momentos, situaciones, acciones, expresiones que habían observado e identificado en personas cercanas, en relación con las cinco emociones primarias (alegría, miedo, ira, tristeza y sorpresa) que ellas y ellos sentían.

El reconocimiento de estas emociones primarias en niñas y niños de edades comprendidas entre los 3 a 6 años cumplidos, nos permite identificar la capacidad cognitivo social que han ido estableciendo a su temprana edad, lo cual, implica desarrollar la habilidad de interpretar gestos, señales, movimientos, situaciones emocionales, a fin de saber que está experimentando la otra persona y así identificar su sentir, tal como se puede apreciar en el siguiente fragmento que fue consolidado de las respuestas que los niños y niñas a las preguntas de la entrevista: fragmento elegido: “La mamá se pone triste”, “Margui (la mamá) y le da miedo y se esconde”, “mi mamá cuando está feliz cocina”, “los niños en el jardín son muy bravos”, “cuando están felices juegan y pintan”, “se ponen bravos y hacen así (ciñe las cejas)”, “Mi mamá y mi papá se ponen tristes y lloran”, “mi mamá se enfada y me regaña”, “cuando tienen miedo gritan”, “sonríen

cuando están feliz”, “mi mamá estaba triste porque mi papá la regaña”, “cuando está triste se pone la pijama”, “se pone triste porque se golpeó”, “el niño se pone triste cuando le pegan”, “mi mamá se enoja y me regaña”, “cuando están asustados se van para atrás”, “cuando se enojan dan puños y patadas”, “mi hermano se pone feliz y sale para afuera”, “mi mamá se pone triste y se va a dormir”, “cuando tiene rabia pelea y grita”, “se pone brava y me hace cara de brava” “Es que un compañero mío se pone bravo”, “Si, al niño al que le pegue”.

En función de lo planteado, Harris (1992) a partir de la propuesta de Robert Gordon (1987), fundamenta que en los niños y niñas existe la capacidad de conciencia de los estados mentales, de modo que, pueden proyectarlos en los demás usando el mecanismo de la imaginación. Lo expuesto hasta aquí nos permite ratificar la correlación que existe entre reconocimiento de sus propias emociones y lo que sienten los demás, no obstante, se puede decir que, en estos casos, las para describir lo que reconocen en los otros, lo hacen con palabras menos elaboradas, utilizando un lenguaje sencillo y reducido, debido a su capacidad cognitiva. Al respecto (Harris, 1992) expresa que las niñas y niños, en cierta medida, aprestan, desde sus primeros años, la habilidad de idear o imaginar sobre aquellas creencias y deseos que tienen las demás personas, a pesar de no comprenderlas, no obstante, se pueden utilizar esas premisas para hacer inferencias sobre el estado mental del otro, llegando a simular sus intenciones o emociones.

Ahora, no solo nos apoyamos en la entrevista, sino que también el cuento, nos permitió inquirir en la capacidad que tenían las niñas y niños para reconocer las emociones frente a otras personas, tal como lo expresa la participación de las niñas y niños que se presenta a continuación:

Fragmento organizado de la participación del cuento: *“Está muy lleno de alegría, Es que Lucy está triste porque le da miedo la oscuridad y debajo de la cama está momo, tienen miedo, siente tristeza, está triste, Porque él está bravo y quiere patear la gente y que grite, Porque le está saliendo agua de los ojos, Está tirando patadas, porque está muy fuerte, está feliz, está sonriendo, está llorando, está enojado, tiene mucho miedo, está emocionada, tiene mucho miedo, está asustado, está muy alegre y salta, está muy triste”*.

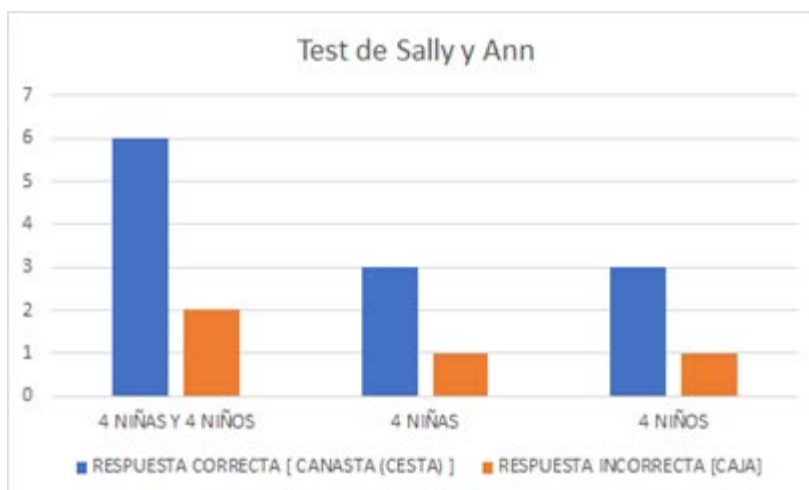
Estas intervenciones permiten evidenciar la capacidad que han ido desarrollando y adquiriendo las niñas y niños al reconocer emociones en personajes e imágenes a través de expresiones faciales y corporales que fueron a su vez argumentadas con el relato (usando palabras que describen cómo se sentía el personaje), durante la lectura del cuento, los niños y niñas mostraron interés por escuchar y observar las imágenes que se les presentaban, a su vez, motivó la participación, ya que se animaban a expresar y compartir experiencias de sí mismos en relación a la emoción que reconocían. A propósito de las emociones que reconocieron con mayor facilidad en el cuento se identificó que fueron la alegría, tristeza, ira y miedo, y en menor medida la sorpresa, ya que esta última emoción presenta expresiones como abrir los ojos y la boca, lo cual genera confusión con otras emociones como el miedo y la alegría.

Con lo que se ha planteado hasta aquí, en general se aprecian relaciones significativas en reconocimiento de las emociones tanto en sí mismos como en los demás, pues como lo menciona Vygotsky (1979), en este sentido, se observa el papel fundamental que tiene la mediación entre el infante y el medio social, un papel desempeñado por el/los adultos que los atiende, por medio de eslabones entre palabras, situaciones, acciones y objetos, ajustando afectivamente la realidad objetiva. No obstante, a fin de corroborar la información obtenida haciendo uso de la entrevista

y cuento, se implementó el siguiente test, como una herramienta de falsas creencias de primer orden.

El test de Sally y Anne, se implementó como un recurso para identificar la capacidad para comprender los estados mentales de sí mismos, y de los demás, de los niños y niñas entrevistados, ya que permite observar que tanto son capaces de ponerse en el lugar de los otros, complementando así las respuestas dadas a través del cuento y la entrevista, acerca del reconocimiento de las emociones de los personajes, en sí mismos y los otros, relacionando las experiencias previas, ya que, al ponerse en el lugar de otros expresaron sentir esa misma situación, identificando en algunas de sus respuestas a la entrevista nombran a personas cercanas para dar ejemplo de las emociones por las que se les pregunta “*Es que un compañero mío se pone bravo*”, “*Si, al niño al que le pegue*”. Esta respuesta empática es la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar, a partir de lo que observa (Davis, 1980,1983; Eisenberg & Stayer, 1987); es por ello que al identificar que Sally buscará la canica en el lugar en el cual la dejó, ellos se ponen en su lugar, ignorando la información que se les dio de que Anne había movido la canica a la caja.

Figura 1.



En la figura 1 se evidencia que solo una niña y un niño de la totalidad de la muestra (8), no responden correctamente ante el test, ambos niños están en un rango de edad de 3 a 4 años. No obstante, al realizar la lectura del cuento ellos identifican correctamente las emociones que expresa cada personaje.

El test de Sally y Anne o tarea de falsas creencias de primer orden, se implementó a fin de constatar lo que se había observado en la entrevista y cuento. En este sentido, de las 8 NN aplicaron test, 6 respondieron correctamente, y 2 con una respuesta incorrecta, los cuales se encontraban en un rango de edad de 3 a 4 años, este último, resultado, presenta relación con investigaciones que se han realizado sobre la TOM en niños de 3 años, puesto que se identificó, a esta edad, se presenta dificultad en la habilidad para entender la falsa creencia por su complejidad lingüística, y por lo tanto no son capaces de mostrar comprensión de esta.

Por consiguiente, y según nuestro análisis, existe una interrelación entre el reconocimiento de emociones en sí mismos y los demás, entendiendo dicha relación desde el desarrollo de la cognición social en edades tempranas en especial a partir de los 4 años, generando recursos esenciales en los niños para comunicar lo que perciben tanto en sí mismos como en otros.

Se espera que esta investigación contribuya a la comprensión de las experiencias emocionales que tiene este grupo de niñas y niños, como piensan, perciben y reconocen en sí mismos y los demás, lo cual nos ha llevado a ratificar la influencia del entorno social en el aprendizaje y desarrollo cognitivo emocional.

Conclusión

Para concluir, el presente estudio permitió identificar que los niños y niñas participantes reconocieron con mayor facilidad cuatro emociones primarias, como lo es la alegría, miedo, tristeza e ira y en menor medida la sorpresa o asombro. Al manifestar, y dar un significado de lo que para ellos y ellas son las emociones estudiadas, se identificó que acuden a las experiencias vividas tanto positivas como negativas, las cuales están asociadas a situaciones, personas y objetos específicos, lo que permite afianzar la reflexión acerca de sus asuntos personales y compartir experiencias que establecen y han ido afianzando de lo que acontece a su alrededor, los procesos de comunicación y relaciones socio culturales que favorecieron la expresión libre de sus sentires por medio de la comunicación verbal y no verbal.

Asimismo, se pudo evidenciar que las niñas y niños durante el desarrollo de la narración del cuento podían reconocer y expresar de manera espontánea y precisa las emociones propias y ajenas, Para lo cual, fue fundamental, la relación e interacción que se tuvo ente el cuento y la entrevista, puesto que permitió que los participantes se expresarán con más facilidad, aportando

información muy valiosa para el propósito del estudio, ya que motivó la participación activa, mostrándose alegres y receptivos a la sesión, permitiendo un ambiente propicio.

En cuanto a las emociones que expresan y reconocen con más facilidad las niñas y niños investigados, es preciso mencionar que los comentarios, frases y sentires giraron en torno a la alegría, miedo e ira, en contraste con la tristeza y sorpresa; las cuales al indagarse, carecían de argumentación y profundidad en sus respuestas, lo anterior, no necesariamente indica una generalidad en todos y todas las infancias, puesto que depende de las experiencias vitales individuales y colectivas que han ido estructurando cada niño y niña. Es posible que los resultados aquí encontrados se deban al diseño metodológico utilizado, lo que pudo haber posibilitado hacer más referencias a estas emociones. No obstante, queda el reto de continuar indagando por estas y otras más emociones y sentimientos que hacen parte de la vida cotidiana de los infantes, ya que por el alcance del presente estudio no se lograron analizar e investigar con detalle.

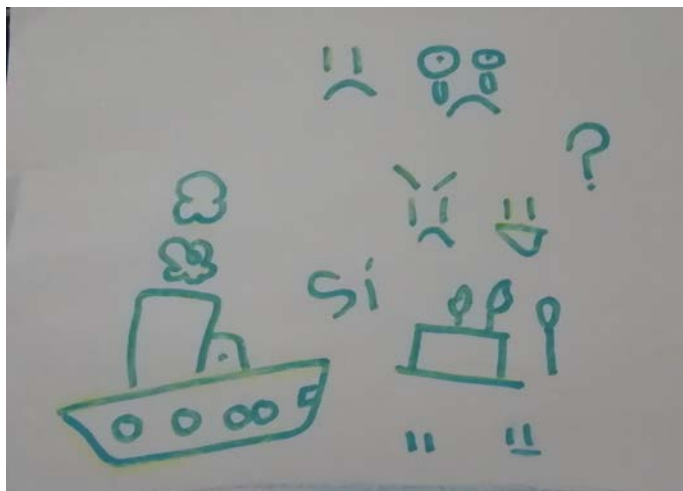
Respecto a la complejidad de las experiencias emocionales, se hace necesario indagar con más profundidad las conexiones que emergen al identificar coincidencias, distinciones y patrones en las diversas formas de respuestas que dan los niños y niñas, de acuerdo a las subjetividades organizadas por la influencia del mundo interior y exterior. Es así que, las niñas y niños sintieron y expresaron diferentes emociones, lo que permitió indagar y acercarnos a los diferentes significados y comprensiones que se han ido transformando sobre la alegría, tristeza, ira, miedo y sorpresa, siendo valoraciones que se permitieron reconstruir a partir de las voces, aquellas memorias que se han formado por las experiencias vividas dejando interpretaciones estructuradas de lo que viven y sienten, lo cual será fundamental para el desarrollo de la dimensión emocional en edades posteriores. Lo que nos permitió ampliar nuestra perspectiva

sobre la importancia y lugar de las emociones desde la infancia y en todo el ser humano, resaltando la posibilidad de promover la educación emocional, reconociendo a cada uno y una como protagonista de su propia historia, a fin de explorar lo que sienten y piensan, a fin de comprender y poner en marcha alternativas y procesos educativos en torno a la emocionalidad en edades tempranas.

Cabe mencionar que solo en algunas emociones (ira y tristeza) identifican aspectos fisiológicos como el llanto, malestar en alguna zona del cuerpo o aspectos fantásticos, como escupir fuego o sentir un volcán en el estómago.

Se evidencia de igual manera que, al realizar la entrevista al tiempo que los niños y niñas realizaban un dibujo libre, se logró identificar en estos dibujos una predominancia en realizar expresiones faciales, caras alegres, tristes o llorando, expresando a través de este medio el cómo entienden y relacionan estas emociones a su vida cotidiana. Lo anterior puede considerarse como posibilidad estratégica y metodológica para replicarse en diferentes contextos (académicos, familiares, comunitarios), pues de esta manera, se podría ampliar al momento de abordar las emociones en los infantes, a fin de permitir el desarrollo de expresiones emocionales a través de herramientas como el cuento, el dibujo libre y demás expresiones artísticas que permitan identificar las diferentes maneras como son reconocidas e interiorizadas las emociones, a fin de motivar la participación activa de las niñas y los niños, ofreciendo la posibilidad de emprender acompañamiento profesional y familiar en la gestión adecuada de las emociones que se verá reflejadas en su bienestar físico, mental, social y familiar.

Figura 2.



Recomendaciones

Se invita a la comunidad académica, especialmente aquellas personas que se han interesado por el estudio e intervención emocional, a reflexionar sobre los instrumentos, técnicas, resultados y hallazgos obtenidos de los diálogos que las niñas y los niños expresaron sobre la alegría, miedo, tristeza, ira y sorpresa, a fin de emprender acciones oportunas en la materialización de proyectos, estudio e intervenciones que contribuyan en el beneficio de todas y todos, volcado hacia el bienestar personal y social desde una educación emocional transformadora desde la primera infancia, reconstruyendo la memoria emocional tanto interna como externa, reflejándose en la vida personal individual y colectiva.

Se recomienda mantener presente el protagonismo de las niñas y niños en las investigaciones que se realicen, permitiendo darles la relevancia a sus voces, sus historias y las diferentes prácticas vinculantes en la vida afectiva y social de las niñas y niños.

Se sugiere emprender diseños metodológicos para las familias, donde se exponga y dé a conocer la percepción emocional que han ido estructurando los infantes, lo cual permite la creación de entornos protectores y propicien el adecuado desarrollo emocional.

Limitaciones

Al realizar la investigación encontramos algunas limitaciones en la ejecución, ya que se tenía previsto realizar el ejercicio en el jardín infantil chiquilines, en donde se realizaron algunas pruebas piloto, pero por la situación de salud mundial se debió buscar una nueva manera de recolectar la información; esta situación nos llevó a reagendar el calendario, y por ende aplazar la fecha que se propuso para dar inicio a las entrevistas.

Identificar la muestra poblacional en tiempo de pandemia por COVID-19, fue más difícil y presentó sus complicaciones en tiempo y lugar de aplicación, ya que las familias estuvieron por más de dos meses en aislamiento general, a su vez, la presencia de este virus que para muchas personas ha sido un hecho sorpresivo y repentino. en este sentido, se evidenció en los cuidadores de las niñas y niños participantes, ya que reiterativamente expresaban miedo, al dejar ingresar alguien externo de su núcleo familiar, aun presentando un protocolo de bioseguridad, la desconfianza y angustia de ser contagiados en muchas situaciones no permitió que se llevara a cabo en algunos hogares o en los tiempos establecidos. Además de ello algunas familias se negaron a que realizáramos la prueba debido al distanciamiento social que se debía conservar y las recomendaciones que realizaba la OMS, esto llevó a que como investigadoras generamos estrategias que permitieran realizar el ejercicio investigativo cumpliendo con las normas de bioseguridad. Como se estableció anteriormente fue un reto al realizar la recolección de

información, ya que en este tiempo de COVID- 19, a pesar de cumplir con las normas de bioseguridad se corrió con el riesgo de afectar la salud de los infantes, familias e investigadoras.

Para futuras investigaciones sería pertinente analizar, si los niños y niñas de edades entre 3 y 5 años 11 meses, reconocen otras emociones, cómo las expresan, relacionan, cómo influyen en su pensamiento y comportamiento, ya que en estudios diversos se añaden otras emociones a las nombradas en este como primarias. Turner (1999) nombra la aversión, asertividad, y decepción, Keemper (1987) añade la depresión y satisfacción, por su parte Goleman menciona que el amor, la aversión y la vergüenza hacen parte de las emociones primarias (1995) es por ello que sería acertado el conducir futuras investigaciones que respondan a la comprensión de estas emociones como primarias en los niños y niñas a través de sus experiencias y no desde una perspectiva adultocéntrica.

Bibliografía

- Área de programas educativos. (2015). La tristeza. *Dirección provincial de Soria*, 1-7.
<https://www.educa.jcyl.es/dpsoria/es/area-programaseducativos/orientacion-inclusion-educativa/educacion-emocional>
- Aresté, J. (2015). Las emociones en educación infantil: sentir, reconocer y expresar. *Universidad internacional de la Rioja*.
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3212/ARESTE%20GRA>
- Arias, F (2006). *El Proyecto de Investigación*. Introducción a la metodología científica. 5ta edición, editorial: Episteme.
- Arbeláez, L., & Betancourth, V. (2018). Cartografía de las emociones Estudio de caso con niños y niñas de tercer grado del Centro Educativo Rural La Milagrosa. Universidad de Manizales, Caldas
- Averill, J. (1982). *Anger and Aggression: An essay on emotion*. NY: Springer-Verlag.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5743-1>
- Baron – Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith U (1985). *Does the autistic child have a theory of mind* *Cognition*, 21, 37 – 46
- Bericat, E. (2000). *La sociología de la emoción y la emoción en la sociología*.
- Bericat, E. (2012). Emociones. *sociopedia.isa*, 1-13.
- Bermond, B. (2008). The emotional feeling as a combination of two qualia: A neurophilosophical-based emotion theory. *Cognition and Emotion*, 22(5), 897-930.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). *¿Cómo educar las emociones?* Barcelona: Faros Sant Joan de Déu.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/47752/DOIEmociones.pdf?sequen>
- Bisquerra, R. (2014). *Educación emocional e interioridad*. Madrid.
- Bourdin, G. (2016). Antropología de las emociones: conceptos y tendencias. *Escuela Nacional de Antropología e Historia*, 23(67), 55-74.
http://www.antropologiadelasubjetividad.com/images/bibliografia/gabriel_b
- Bracha, S. (2004). Freeze, flight, fight, fright, faint: Adaptationist perspectives on the acute stress response spectrum. *Cambridge University*, 9(9), 679-685.
<https://www.cambridge.org/core/journals/cns-spectrums/article/freeze-flight-fight-fright-faint-adaptationist-perspectives->

- Bretherton, I.; McNew, S.; y Beeghly-Smith, M. (1981). "Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: When do infants acquire a theory of mind?". En: M. E. Lamb & L. R. Sherrod (Eds.). *Infant social cognition*. Hillsdale: Earlbaum. (Citado por: Harris, (1992)
- Buitrago & Herrera. (2019) Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones. *Revista Praxis y Saber*, 10 (24).
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592019000300009#aff2
- Burke, Peter. (2005), "Is There a Cultural History of the Emotions?" En: Gouk, Penelope y Hills, Helen (2005), *Representing Emotions: New Connections in the Histories of Art, Music and Medicine*, Aldershot, Ashgate, pp. 35-48.
- Casado, C., & Colomo, R. (septiembre de 2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental. *A parte rei. Revista de filosofía*. (47).
- Castillo, A. (2008). Aprendizaje y desarrollo emocional. *Universidad estatal y a distancia sistema de estudios de posgrado*, 64.
- Celdrán, J. (2011). Reconocimiento de emociones básicas en niños de primer curso de Educación Primaria (Tesis de máster inédita). Universidad de Murcia, Murcia.
- Celdrán, J. (2017). La Importancia del Reconocimiento Emocional en la Infancia: Estudio, Propuesta y Validación de una Prueba de Evaluación de RE Dirigida a Niños. *Universidad de Murcia facultad de educación*.
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/55679/1/Javier%20Celdr%c3>
- Centre of Excellence for Early Childhood Development. (2012). Emotions Helping your child identify. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-4. <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/docs/coups-oeil/emotions-info.pdf>
- Cobo, M. & Morán, E. (2011). *El síndrome de Asperger. Intervenciones psicoeducativas*. Zaragoza: Asociación Asperger y TGD de Aragón.
- Cuervo, A., Izzedin, R. (2007). *Tristeza, depresión y estrategias de autorregulación en niños*. Tesis psicológica (2), 35-47. <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139012670004.pdf>
- Damásio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre*. Madrid: Debate
- Dankhe, Gordon L. 1986. *Investigación y comunicación*. McGraw Hill. Madrid (España).
- Darwin, C. (1872). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.
- Davis, M. H. (1980). *A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy*. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10-85.

- Davis, M. H. (1983). *The effects of dispositional empathy on emotional reactions and helping: A multidimensional approach*, vol 51, 167-184.
- Davidson, R., & Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona: Destino.
- Deslauriers, J.-P. (2005). *Investigación cualitativa*. Pereira: Papiro.
- Díaz, L., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2, 162-167.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505713727066>
- Dixon, T. (2006). Emotions: A brief History. *Journal of the history of the behavioral sciences*, 42, 405-406.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). La empatía y su desarrollo. Bilbao: editorial Desclée de Brouwer, S.A
- Ekman, P., & Friesen, W. (1971). Constantes a través de culturas en el rostro y la emoción. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124 - 129.
- Ekman, P. *Darwin and facial expression*. New York. Academic Press.
- Ekman, P. (1993). *El rostro de las emociones*. Barcelona, España: RBA Libros.
- Escolano, A. (2018). *Emociones y educación*. Madrid, España: Visión Libros.
- Esteinou, R., & Hansberg, O. (2019). Acercamientos multidisciplinares a las emociones. *Neurociencia y emoción*. 37-58.
https://www.researchgate.net/publication/331210303_Neurociencia_y_emoc
- Evans, D. (2002). The search hypothesis of emotion. *ResearchGate*, 53(4), 497-509.
- Febvre Lucien (1941). *Annales D'histoire Sociale* (1939-1941), 3(1/2). Retrieved
- Figueroa, A., & Guevara, I. (2010). El juego de mediación para la comprensión de emociones básicas: alegría, tristeza, ira, y miedo en niños de educación preescolar. *Universidad Javeriana facultad de educación*.
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1262/edu73.pdf?s>
- Fontaine, I. (2000). Experiencia emocional, factor determinante en el desarrollo cerebral del niño/a pequeño/a. *Estudios pedagógicos* (26), 119 - 126.
- Frazzetto, G. (2013). *Cómo sentimos*. Barcelona: Anagrama.
- Frith, C., & Frith, U. (2005). Theory of mind. *Current Biology*, 15(17), 1-2.
[https://www.cell.com/current-biology/pdf/S0960-9822\(05\)00960-7.pdf](https://www.cell.com/current-biology/pdf/S0960-9822(05)00960-7.pdf)
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43, 9-26.

- Galeano, A. (2018). Consideraciones para entender la emoción en la sociología de la emoción como condición de lo social. *Repositorio Universidad de Antioquia Facultad de Ciencias Sociales y Humanas*.
http://200.24.17.74:8080/jspui/bitstream/fcsh/1368/1/GaleanoValencia_2018
- 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, 67-83.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Gordon, R. (1987). *The Structure of Emotions*, Cambridge: Cambridge University Press. (citado por: Harris, (1992))
- Guedes, S., & Estramiana, J. (2010). Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. *Revista española de sociología*.
- Harris, P., & Saarni, C. (1989). Children's Understanding of Emotion: An Introduction. En C. Saarni, & P. Harris (Eds), *Children's Understanding of Emotion*. Cambridge University Press.
- Harris, P. (1992): *Los niños y las emociones*. Alianza Editorial S.A. Madrid.
- Heras, D., Cepa, A., & Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *INFAD Revista de psicología*, 67-73.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776008.pdf>
- Herba, C., & Phillips, M. (2004). Annotation: Development of facial expression recognition from childhood to adolescence: Behavioural and neurological perspectives. *Journal of child psychology and psychiatry*, 1185-1198.
- Herrera, D. (2018). Neurociencia cognitiva y regulación emocional. *Psyciencia*.
<https://www.psyciencia.com/neurociencia-cognitiva-y-regulacion-emocional/>
- Huebner, D. (2008). *Que puedo hacer cuando estallo por cualquier cosa*. Madrid: Editorial TEA. S.A
- James, W. (1884). What is an Emotion? *Mind*, 9(34), 188-205.
- James, W. (1985). ¿Qué es una emoción? (E. Gaviria, Trad.) *Estudios de psicología*, 57 - 73.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65926>
- Jiménez, A., & Reina, C. (2007). Una mirada desde las narrativas populares urbanas en Bogotá. *Revista Colombiana de educación*, 159.
- Kaufman, H. (1970). *Aggression and altruism*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston
- Kemper, T. (1987). ¿Cuántas emociones hay? *American Journal of Sociology*, 93(2), 263-289.

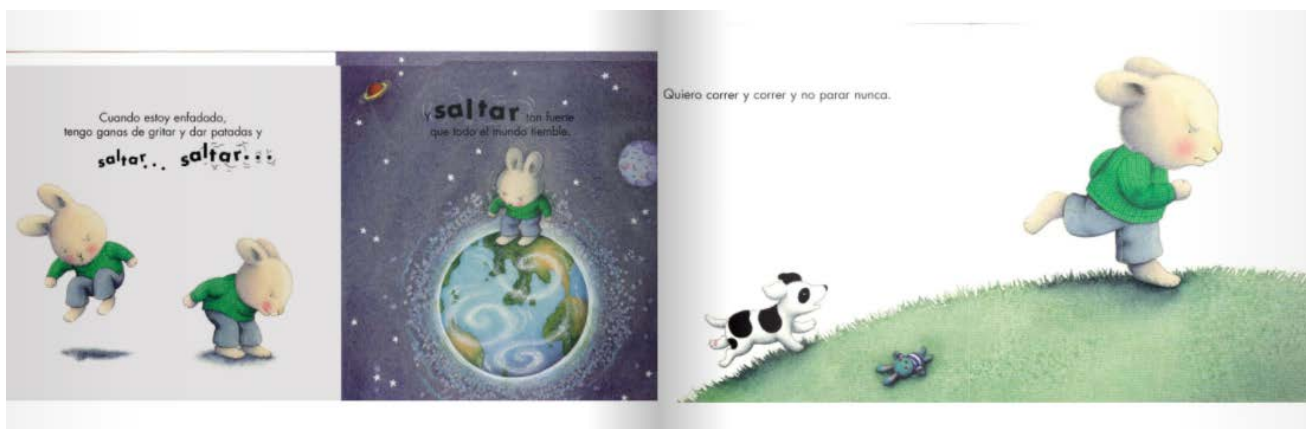
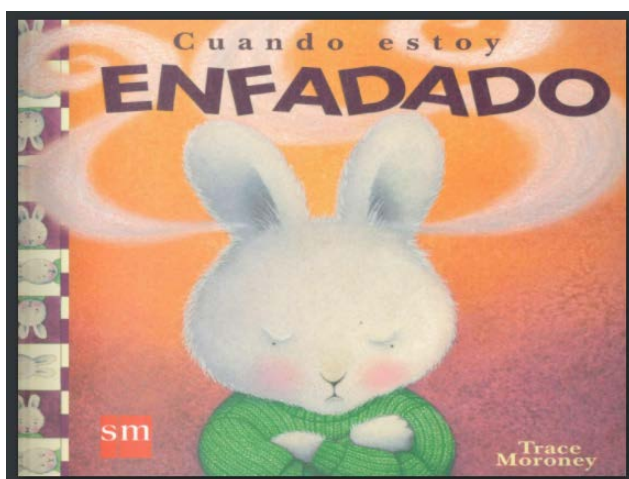
- Khawar, R., Malik, F., Maqsood, S., & Yasmin, T. &. (2012). Age and gender differences in emotion recognition ability and intellectual functioning. *Journal of behavioral sciences*, 23, 53-71. https://www.researchgate.net/publication/283509190_Age_and_Gender_Dif
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 69-79.
- LeDoux, J. (1996). El cerebro emocional. (M. Abdala, Trad.) New York: Simón & Schuster. <https://issuu.com/lisfortuito/docs/269408658-el-cerebro-emocional-jose>
- León, D., & Sierra, H. (2008). Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones. *Scielo*, 40(1). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342008000100003
- León, E. (2013). El asco: una emoción entre naturaleza y cultura. *Cuestiones De Filosofía*, (15). <https://doi.org/10.19053/01235095.2108>
- Limbrecht-Ecklundt, K., Hoffmann, H., Walter, S., Gruss, S., Hrabal, D., & Traue, H. C. (2014). Pictures of Facial Affect-Ulm (PFA-U): a new FACS-based set of pictures for basic emotions. *En Individual Sources, Dynamics, and Expressions of Emotion*, 153-168.
- Medina, P. (2018). Expresión de la ira, según género, en estudiantes del quinto de secundaria de una institución educativa. *Universidad Ricardo Palma*, 7.
- Mestre, J., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., & Larrán, C. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 37-54. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1324675344.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Plan Estratégico Institucional 2019-2022, Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Moroney, T. (2007). *Cuando estoy enfadado*. México: Edición SM.
- Oatley, K. (1993). Social construction in emotions. *Handbook of emotions*, 341-352.
- Ocaña, M. J. (2005). El cuento. Su valor educativo en el aula de infantil. *Temas para la educación* (5), 1-6. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5950.pdf>
- Paladino, C., Gorostiaga, D., Barrio, A., & Chaintiou, M. (2004). La temática de las emociones en la infancia. *Universidad Nacional de La Plata*. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/3241/Documento_completo
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2005). *Desarrollo humano*. México: MacGrawHill.

- Plamper, J. (2014). Historia de las emociones: caminos y retos. *Cuadernos de historia contemporánea*, 36, 17-29. https://doi.org/10.5209/rev_CHCO.2014.v36.46680
- Pineda, W., Jiménez, G., & Puentes, P. (2012). *Retrospectiva y prospectiva de la teoría de la mente; avances de investigación en neurociencias*. *Revista Psicogente*, 15(27), 178-197.
- Ramírez, E. (2001). Antropología compleja de las emociones humanas. *ISEGORIA*(25), 177-200. <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/589>
- Rodríguez, I. (2017). La participación de la población infantil en el ámbito de los métodos cuantitativos de investigación. (E. Complutenses, Ed.) *Sociedad e Infancia*, 1, 283-298.
- Rodríguez, S. (2001). *Salud mental del niño de 0 a 12 años, necesidades básicas del niño*. San Juan, Costa Rica: EUNED.
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Smith, E., Nolen-Hoeksema, S., & Fredrickson, B. (2003). *Introducción a la psicología*. Madrid: Thomson.
- Souza, L. (2011). Estudio de las emociones: una perspectiva transversal. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. <http://www.eumed.net/rev/cccsN>
- Spielberger, C.D.; Johnson, E.H; Russell, S.F.; Crane, R.J.; Jacobs, G.A., & Worden, T.J. (1985). The experience and expression of anger: Constructuion and validation of an Anger Expression Scale. En M.A. Chesney y R.H. Rosenman (Eds.) *Anger and hostility in cardiovascular and behavioral disorders*. Nueva York: Hemisphere/McGraw-Hill.
- Sroufe, A. (2000). *El desarrollo emocional: La organización de la vida emocional en los primeros años*. México: Universidad Iberoamericana.
- Tejedor, F. (1981). Validez interna y externa en los diseños experimentales. *Revista española de pedagogía*, 39(151), 15-40. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/2-Validez-Interna-y-Externa.pdf>
- Troya, M. (2013). *Teoría evolutiva de las emociones*. Bonding.
- Turner, J. (1999). Hacia una teoría sociológica general de las emociones. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29(2), 133-162..
- UNICEF. (2012). Desarrollo emocional: Clave para la primera infancia. *Fundación Kaleidos*. http://files.unicef.org/ecuador/Desarrollo_emocional_0a3_simples.pdf
- Varela, F., & Maturana, H. (2009). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial universitaria.

- Vygotski, L. (1960). *Desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Moscú: Editorial de la academia de ciencias pedagógicas.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotski, L. (2004). *Teoría de las emociones*. Madrid: Ediciones.
https://issuu.com/leosantos59/docs/vigotsky_lev_-_teoria_de_las_emocio
- Vygotski, L., Luria, A., & Leontiev, A. (2010). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. Sao Pablo: Icone editorial.
- Zambrano, D. (2009). Una perspectiva de las teorías de la emoción: hacia un estudio de las implicaciones. *Monografía de grado: Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario*. <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/1772/HernandezZ>
- Zaragoza, J. M. (2013). Historia de las emociones: Una corriente historiográfica en expansión. *Revista de historia de la medicina y de la ciencia*.
<http://dx.doi.org/10.3989/asclepio.2013.12>

Anexos

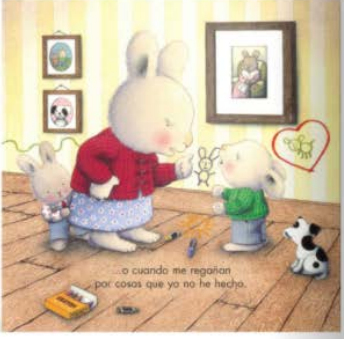
Anexo 1: Cuento utilizado para la primera prueba piloto.



Hay cosas que me ponen furioso,
como que alguien se ría de mí,



destruye mi castillo de arena...

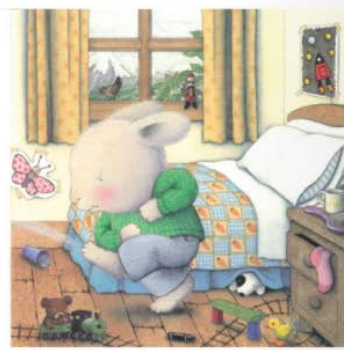


...o cuando me regañan
por cosas que yo no he hecho.

No es malo estar enfadado.



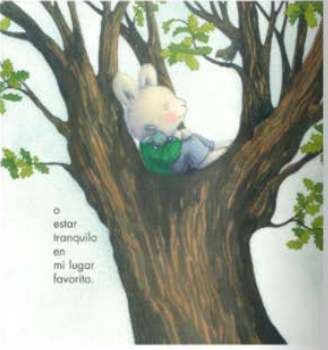
Pero sí lo es dejar que mi furia haga daño a otro.



Cuando estoy enfadado intento hacer
todas las cosas que me sientan bien,

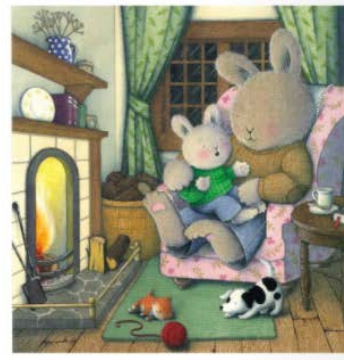


como respirar hondo,



o
estar
tranquilo
en
mi lugar
favorito.

Hablar de por qué estoy enfadado
con alguien que me quiere
puede ayudar a que el enfado se pase.



Y a veces, me enfado tanto
que se me olvida por qué me había enfadado.
¡Y eso me hace reír!



Anexo 2

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar de toma del consentimiento: |

Mediante el presente documento Yo _____ identificado (a) con _____ número _____ de la ciudad de _____ autorizo la grabación por voz e imágenes, totales o parciales de la entrevista realizada, reconociendo que he sido informado (a) sobre su finalidad y aporte a la tesis de Maestría en Infancia denominada "Las emociones primarias en la infancia comprensión desde las ciencias sociales", la cual será utilizada como fuente de información y análisis para dicha tesis.

Asimismo, autorizo que mi hijo (a) _____ identificado (a) con documento de identidad número _____ de la ciudad de _____ participe en la investigación, donde será entrevistado (a) en presencia de las docentes del jardín; reconozco que las grabaciones se realizan con el fin de recolectar información precisa y detallada y que los datos recogidos podrán ser públicos.

Además, me han aclarado que se respetará nuestra identidad, he realizado las preguntas que considero necesarias y han sido resueltas de manera oportuna.

Firma y Cédula

:

Anexo 3: Cuento "emociones"





Preguntas del cuento:

¿Qué emoción será la que está sintiendo el personaje del cuento?

¿Por qué crees que sentía esa emoción el personaje?

¿Tú has sentido esa emoción?

¿Cómo expresas esta emoción?

¿Es una emoción será buena o mala la que está sintiendo el personaje?

¿Qué haces cuando sientes esa emoción?

¿Has mirado a alguien sentir esa emoción?

¿Qué hacen los demás al sentir esta emoción?

Anexo 4: Preguntas orientadoras de la entrevista semi estructurada

<p>Alegría:</p> <p>¿Qué es la alegría?</p> <p>¿Cómo te sientes cuando estás alegre?</p> <p>¿Qué haces cuando estás alegre?</p> <p>¿Qué te hace sentir alegría?</p> <p>¿Sientes algo en tu cuerpo cuando estás alegre?</p> <p>¿La alegría es buena o mala?</p> <p>¿Has mirado a alguien alegre?</p> <p>¿Qué hacen las personas cuando están</p>	<p>Tristeza:</p> <p>¿Qué es la tristeza?</p> <p>¿Cómo te sientes cuando estás triste?</p> <p>¿Qué haces cuando estás triste?</p> <p>¿Qué te pone triste?</p> <p>¿Sientes algo en tu cuerpo cuando estás triste?</p> <p>¿La tristeza es buena o mala?</p> <p>¿Has mirado a alguien triste?</p> <p>¿Qué hacen las personas cuando están</p>
---	--

<p>alegres?</p>	<p>tristes?</p>
<p>Miedo:</p> <p>¿Qué es miedo?</p> <p>¿Cómo te sientes cuando sientes miedo?</p> <p>¿Qué haces cuando tienes miedo?</p> <p>¿Qué te hace sentir miedo?</p> <p>¿Sientes algo en tu cuerpo cuando estás con miedo?</p>	<p>Ira:</p> <p>¿Qué es la ira?</p> <p>¿Cómo te sientes cuando estás con ira?</p> <p>¿Qué haces cuando tienes ira?</p> <p>¿Qué te hace sentir ira?</p> <p>¿Sientes o pasa algo en tu cuerpo cuando tienes ira?</p> <p>¿La ira es buena o mala?</p>

<p>¿El miedo es bueno o malo?</p> <p>¿Has mirado a alguien sentir miedo?</p> <p>¿Qué hacen las personas cuando tienen miedo?</p>	<p>¿Has mirado a alguien sentir ira?</p> <p>¿Qué hacen las personas cuando sienten ira?</p>
<p>Sorpresa:</p> <p>¿Qué es la sorpresa?</p> <p>¿Cómo te sientes cuando estás sorprendida/o?</p> <p>¿Qué te hace sentir sorprendida/o?</p> <p>¿Sientes algo en tu cuerpo cuando estás sorprendida/o?</p> <p>¿La sorpresa es buena o mala?</p> <p>¿Has mirado a alguien</p>	

sorprendida/o?

¿Qué hacen las personas cuando están

sorprendida/o?

Anexo 5: Modelo de la lámina utilizada en el Test de Sally y Anne.

