

EFFECTOS DE LA EDAD SOBRE LA VALORACIÓN EMOCIONAL DURANTE LA ETAPA PREESCOLAR

EFFECTS OF AGE ON THE EMOTIONAL APPRAISAL DURING PRESCHOOL

Jaume, Luis¹; Ruetti, Eliana²; Segretin, M. Soledad³; Lipina, Sebastián⁴

RESUMEN

La valoración emocional es el proceso por el cual se generan distintas respuestas emocionales a partir de las evaluaciones subjetivas del individuo sobre diferentes aspectos de los estímulos, tales como la relevancia personal de la situación y las opciones de afrontamiento, entre otras. Es decir, una misma situación percibida por dos personas distintas puede provocar reacciones emocionales diferentes. Estas variaciones pueden deberse a la existencia de diferencias individuales, sociales y culturales en la valoración de los estímulos. El estudio de la valoración emocional en las/os niñas/os añade dificultades relacionadas con el desarrollo de las emociones y con la categorización de las mismas durante la etapa preescolar. Una forma de explorar estas cuestiones es utilizar tareas con distintas valencias para evaluar el procesamiento de la información con diferente contenido emocional en niñas/os. Diversas investigaciones abordaron este tema, pero son escasos los trabajos que profundizaron el estudio en esta etapa del desarrollo cognitivo. El objetivo de este trabajo fue analizar la valoración de una muestra de niñas/os de 4 y 5 años en una tarea con estímulos visuales de diferente contenido emocional (negativo, neutro y positivo). En los resultados se consideró la cantidad de acuerdos entre las respuestas dadas por las/os niñas/os y la valencia relativa inherente a la tarea. Se observó un efecto de la edad sobre la valoración emocional, evidenciado a través de mayor acuerdo en las/os niñas/os de 5 años, en comparación con las/os de 4. Asimismo, las/os niñas/os de 5 años mostraron una tendencia a asociar con mayor acuerdo los estímulos emocionales (positivos y negativos), en comparación con los neutros. Estos resultados señalan la importancia de considerar la atribución de emociones como un proceso en desarrollo durante esta etapa infantil.

Palabras clave:

Diferencias individuales - Valoración - Emociones - Preescolares

ABSTRACT

The emotional appraisal is the process through which different emotional responses are generated based on individual subjective evaluations of different aspects of stimuli, such as personal relevance of the situation and coping options, among others. Thus, a same situation perceived by two different persons can generate two different emotional appraisals. This difference would be due to cognitive, social and cultural variations in the assessment of the stimuli. The study of emotional appraisal in children adds difficulties related to the development of emotions and emotional categorization. One way to explore these issues is to use tasks with different valences to assess information processing with different emotional content. Different studies addressed this but few approach the preschool period. The aim of this study was to analyze the assessment of different visual stimuli with negative, neutral and positive emotional contents in a sample of children aged 4 and 5 years. Results showed an effect of age in the number of agreements between the answers given by children and the relative valence inherent to the task. Specifically, 5-year-old children evidenced more agreements than 4-year-old. In addition, 5-year-old children were more likely to congruently associate the emotional images (valences positive and negative) in comparison to neutral ones. These results highlight the importance of considering the attribution of emotions as a developing process during the preschool period.

Key words:

Individual differences - Valuation - Emotions - Preschoolers

¹Licenciado en Psicología (Universidad de Buenos Aires). Becario Doctoral Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Ayudante de Trabajos Prácticos de Psicología, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires (UBA). E-mail: luiscarlosjaume@gmail.com

²Licenciada (Universidad de Buenos Aires) y Doctora en Psicología (Universidad Nacional de Córdoba). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Ayudante Regular de Trabajos Prácticos de Metodología de la Investigación Psicológica, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA).

³Licenciada (Universidad de Buenos Aires) y Doctora en Psicología (Universidad Nacional de San Luis). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Codirectora del Área de Desarrollo Infantil de la UNA. Jefa de Trabajos Prácticos del Seminario Vulnerabilidad Social y Desarrollo Cognitivo, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

⁴Licenciado (Universidad de Belgrano) y Doctor en Psicología (Universidad Nacional de San Luis). Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor Adjunto Regular a cargo del Seminario Vulnerabilidad Social y Desarrollo Cognitivo, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Miembro del Comité de Estudios Interdisciplinarios de la Society for Research in Child Development (SRCD). Miembro del Comité de Ética del CEMIC. Editor de *Frontiers in Psychology*.

Introducción

En 1950, Akira Kurosawa sacudió al mundo del séptimo arte con el estreno de la película *Rashómon*, basada en los cuentos de Ryunosuke Akutagawa. Básicamente lo interesante de esta película es que narra la muerte de un samurái y la violación de su esposa en el Japón del siglo XII yuxtaponiendo los distintos relatos de los testigos. Estos relatos son muy disímiles entre sí, siendo opuestos y mutuamente excluyentes. Sin embargo, el cineasta trata de mostrar que ninguno de ellos está mintiendo, sino que son todas anécdotas verdaderas desde una determinada perspectiva, siendo esa verdad subjetiva y modulada por el contexto y por la reacción emocional individual de cada uno de los testigos frente al crimen. Este fenómeno en el que a partir de un mismo hecho contado por dos personas distintas se producen dos historias diferentes, ambas posibles porque están influidas por las reacciones emocionales y la propia variabilidad individual frente al evento, es conocido como “efecto *Rashómon*”. Un aspecto llamativo de este “efecto” es que haya llamado la atención por su aspecto excepcional, cuando posiblemente sea una norma dado que algunos elementos que lo componen suceden diariamente en la vida de las personas. Precisamente, la valoración emocional es uno de los elementos fundamentales al momento de estudiar las diferencias individuales involucradas en las respuestas emocionales. La valoración emocional es el proceso por el cual se generan distintas respuestas emocionales a partir de las evaluaciones subjetivas del individuo sobre diferentes aspectos del estímulo, tales como la relevancia personal de la situación o las opciones de afrontamiento, entre otras (Moors, 2013; Moors & Scherer, 2013; Nieto & Delgado, 2006). De esta manera, permite comprender las emociones en diferentes individuos y en distintos momentos frente a una misma situación (como en el “efecto *Rashómon*”). Estas diferencias estarían asociadas a la existencia de variaciones en la valoración de los estímulos, en función de los patrones atencionales, de memoria, de abstracción selectiva, de sobregeneralización, y de la emoción involucrada en cada caso, todo lo cual es posible de ser afectado por diferencias contextuales y culturales (Tsai, Knutson & Fung, 2006). Si bien esta forma de abordar el estudio de las emociones no es la única, es la más utilizada desde los enfoques cognitivos (Oatley & Johnson-Laird, 2014).

La valoración emocional es un constructo que comenzó a estudiarse durante la segunda mitad del siglo XX desde distintas corrientes teóricas, y junto a la emoción es uno de los más discutidos en la historia de la psicología (Stearns, 2008), además de tener una concepción de uso bastante frecuente en la sociedad (Izard, 2010). Si bien tuvo un correlato filosófico a lo largo de la historia (Solomon, 1993), como por ejemplo a través de la idea de pasión utilizada por distintos filósofos como Aristóteles, Spinoza o Descartes (Lyons, 1999), no es sino hasta William James donde se empieza a pensar el lugar del individuo frente a las emociones ya que sostiene que su diferenciación se debe hacer teniendo en cuenta a los indicadores del sistema nervioso periférico (James, 1884), reconociendo

de alguna manera lo importante de la valoración (Ellsworth, 1994; Scherer, 1996). Diferentes abordajes durante el siglo XX comenzaron a desarrollar los que se suelen considerar como los primeros modelos cognitivos de la emoción (Schachter & Singer, 1962), en los que se postula que es necesaria cierta actividad cognitiva para que se desarrolle una reacción emocional. Tales son los casos de los trabajos de Arnold, (1950), Schachter y Singer (1962) y Lazarus (1977). Todos estos estudios comenzaron a debatir si la valoración cognitiva de una situación determina el surgimiento de una emoción, o si por el contrario la emoción es previa a la cognición (Lazarus, 1981; Zajonc, 1984), generando en consecuencia un interés por el estudio de la valoración emocional.

Las distintas teorías de la valoración surgen como resultado de considerar la importancia de las diferencias individuales que se dan en las respuestas emocionales, identificando así a la evaluación como un proceso central de la reacción emocional (Ellsworth, 2013). Así, se estudia como las emociones son evocadas y se diferencian en base a evaluaciones subjetivas de las personas o a valoraciones de relevancia personal de la situación o del objeto, entre otras (Scherer, 1999). Si bien distintos autores comulgan con la idea de que los procesos de valoración están indisolublemente unidos a la activación de una respuesta emocional, la forma en que se dan estos procesos de valoración sigue siendo discutida (Moors, Ellsworth, Scherer & Frijda, 2013). Históricamente, se pueden agrupar las distintas teorías de la valoración de acuerdo a cómo enfocaron su estudio en torno a dos cuestiones: la primera se refería a la “naturaleza de las cogniciones” que permitiría explicar las diferencias en las reacciones emocionales; y la segunda tendría que ver con la determinación de las condiciones que antecedían a esas cogniciones (Nieto & Delgado, 2006).

Actualmente las líneas de investigación comenzadas por Lazarus (1995) y Scherer (2009) respectivamente suelen interactuar en los trabajos sobre valoración, la primera conocida habitualmente como estructural y la segunda como procesual (Moors, Ellsworth, Scherer & Frijda, 2013). El primer modelo, desarrollado por Lazarus (1995), se aboca a identificar contenidos de valoración vinculados a respuestas emocionales prototípicas yendo más allá de los componentes básicos de la valoración y le otorga importancia a lo que se deriva del significado del contenido. Este modelo es conocido como la *teoría cognitiva-motivacional-relacional* de la emoción y se diferencia de otros en que enfatiza las bases motivacionales que acompañan a cada emoción discreta además de que, identifica los significados generales de cada emoción en los núcleos temáticos relacionados obteniendo así una visión holística, del proceso de valoración. La segunda línea más importante fue desarrollada originalmente por Scherer (2009) y se centra en la identificación de los pasos que sigue el proceso de valoración en cuanto a qué es, y es conocida como la *teoría de chequeos secuenciales* para la diferenciación de emociones. La misma explica cómo los diferentes estados emocionales son producto de una secuencia en la cual se evalúan estímulos específicos, otorgando una dinámica

temporal a la estructura del proceso de valoración y a la respuesta emocional, que no estaban presentes en el modelo de Lazarus (1995). Así, si bien en los albores del estudio sobre la valoración, los distintos modelos teóricos parecían enfrentados entre sí, actualmente la interdependencia entre sistemas cognitivos, fisiológicos, motivacionales, está asumida, convirtiéndose la valoración en un aporte más a la explicación de las emociones (Moors, Ellsworth, Scherer & Frijda, 2013).

El estudio de la valoración emocional en las/os niñas/os¹ añade dificultades relacionadas con los cambios en las emociones y en la categorización de las mismas que tienen lugar durante el desarrollo (Widen, 2013). El desarrollo de la categorización emocional les permite a las niñas y los niños identificar emociones específicas y discriminar entre ellas (Widen & Russell, 2010). La teoría de mayor consenso sostiene que este desarrollo emocional es innato, universal y está provisto con una categoría independiente para cada tipo de emoción, al menos para las emociones “básicas” (felicidad, miedo, ira, tristeza, asco). Una hipótesis que sostiene esta suposición es la noción de que ciertas expresiones faciales evolucionaron como señales de emociones específicas (Ekman, 1972; Izard, 1971; Lenti, Giacobbe & Pegna, 1997). Sin embargo, en dos estudios realizados por Widen y Russell (2010) para estudiar la emergencia, el desarrollo y la construcción de las categorías emocionales en niñas/os de 2 a 4 años, se observó que las mismas se adquieren y desarrollan durante la infancia. De esta manera, las/os niñas/os no comenzarían su desarrollo emocional con una categoría separada para cada emoción discreta, sino que entenderían a las emociones a través de dos categorías amplias (positiva y negativa: “se siente bien” versus “se siente mal”), y luego irían diferenciando gradualmente esas categorías en otras más específicas y similares a las de los adultos (Widen & Russell, 2010). Sin embargo, las preguntas que intentaron responder en su trabajo estaban orientadas a cómo las niñas y los niños aprendían y discriminaban las emociones a lo largo del tiempo, y no tanto a la valoración emocional.

Este modelo de diferenciación emocional no sólo propone que habría otros factores que influirían en la valoración emocional durante el desarrollo, sino que también introduce el problema de poder evaluar este fenómeno en niñas y niños. Una alternativa para investigarlo es utilizar tareas con distintas valencias (i.e., positiva, negativa y neutra) y analizar el procesamiento de la información con diferente contenido emocional. Sin embargo, también surgen muchas dificultades al interpretar el “acuerdo” con la tarea, ya que las valencias de las imágenes que se presentan como estímulos con contenido emocional en este tipo de estudios, dependen en gran medida de in-

fluencias culturales y de las experiencias previas de las niñas y los niños (Tsai, Knutson & Fung, 2006).

Diversas investigaciones abordaron este tema, pero son escasos los trabajos que profundizaron el estudio de esta valoración en niñas/os en la etapa preescolar (Kuppens, Tuerlinckx, Russell & Barrett, 2013). En niñas/os más pequeñas/os, Widen y Russell (2010) encontraron diferencias etarias en la categorización emocional, ya que a mayor edad, las/os niñas/os presentaban un mayor repertorio de categorías emocionales y mejoraban su capacidad para etiquetarlas. El objetivo de este trabajo es analizar la valoración de niñas/os de 4 y 5 años en una tarea que incluye estímulos con diferente contenido emocional (imágenes negativas, neutras y positivas). Hipotetizamos que a mayor edad, las/os niñas mejoran su capacidad para atribuir valencias a los estímulos con contenido emocional en términos de su acuerdo con lo propuesto experimentalmente.

Materiales, Método y Procedimientos

Participantes

Se conformó una muestra incidental de 117 niñas/os de 4 (n= 51) y 5 años (n= 66) de edad, contrabalanceada según género (61 niñas y 56 niños), que concurrían a tres jardines de infantes de tres distritos escolares con diferentes contextos socioeconómicos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los jardines seleccionados fueron de gestión pública y privada, y estaban situados en las zonas de Villa Lugano, Mataderos y Almagro.

Consideraciones éticas

Se aplicaron los procedimientos recomendados por la American Psychological Association (1992) y por el Ethical Research Involving Children Project (ERIC) (Graham et al., 2013); además de los principios establecidos por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la Ley Nacional N° 26061 de Protección Integral de los Derechos del Niño. Esto implica que una vez obtenida la autorización de las instituciones escolares donde se realizaron las actividades, se organizaron reuniones informativas para padres en las que tuvieron oportunidad de interactuar con los miembros del grupo de investigación, quienes los informaron acerca de los objetivos y actividades del estudio, entregándoles luego un escrito con el mismo contenido (hoja de información). Consecuentemente, se los invitó a participar y a autorizar la participación de sus hijas/os, para lo cual fue condición necesaria la firma de consentimientos informados para cada una de las evaluaciones. Asimismo, antes de cualquier evaluación se solicitó el asentimiento de las/os niñas. Los procedimientos implementados fueron evaluados y aprobados por el Comité de Ética del CEMIC (Protocolo N° 931).

Caracterización del nivel socio-económico

Se utilizó la Escala de nivel socioeconómico (NES) para analizar las características socioeconómicas y ambientales del hogar de las/os niñas/os. Esta información se obtuvo a partir del reporte de los padres en entrevistas individuales con los investigadores del estudio. A través de

¹A lo largo de este trabajo, cuando se hace referencia al género de los participantes se siguen las sugerencias de las normas APA (6° Edición), comprometidas con el aseguramiento de un trato justo a los individuos y los grupos. De esta manera, esas características se especificarán y no se utilizarán categorías generales, con la intención de evitar prejuicios contra las personas en virtud de su género, edad y grupo socioeconómico.

esta escala se identificó el nivel socioeconómico familiar y la presencia de indicadores NBI (con -NBI, o sin -NBS- Necesidades Básicas Insatisfechas) en el hogar (esta escala fue utilizada en estudios previos de la UNA en nuestro país; Lipina et al., 2004; 2005; Segretin et al., 2009 y se basa en criterios utilizados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos; INDEC; 2000). También se consideró el tipo de gestión de la escuela a la que las/os niña/os asistían (pública o privada) como un indicador socio-ambiental.

Instrumentos de evaluación de la atribución de emociones

Se administró una tarea compuesta por dos sets de imágenes. El primer set estaba conformado por 15 imágenes obtenidas de la Developmental Affective Photo System (DAPS, Cordon, Melinder, Goodman & Edelstein, 2013) con distinta valencia emocional: negativa, neutra y positiva (5 imágenes de cada una), que se presentaban a través de una netbook o tableta. El segundo set de imágenes, estaba conformado por una tarjeta que contenía 3 imágenes de rostros con expresiones emocionales (uno negativo, uno neutro y uno positivo). La valencia de estas tres imágenes fue determinada por los investigadores que llevaron a cabo el estudio, en función de un consenso usado habitualmente para hacer referencia a esas tres expresiones. En un estudio adicional (no presentado aquí), se solicitó a niñas/os de las mismas edades que asociaran cada una de estas tres imágenes con una expresión emocional. Las/os niñas/os se expresaron en un sentido similar al determinado por los adultos, por ejemplo, señalaban a los rostros con expresión negativa, positiva y neutra cuando se les solicitaba que indicasen cuál consideraban la carita triste, feliz, y ni-triste-ni feliz, respectivamente. Este set de rostros se utilizaba para que las/os niñas/os valoraran el primer set de 17 imágenes, a medida que cada una iba apareciendo en la pantalla.

Procedimientos de evaluación

Las/os niñas/os se evaluaron en forma individual por un/a operador/a capacitado/a previamente para la evaluación, en un salón escolar acondicionado para tal fin asignado por la escuela. La duración de cada sesión de evaluación variaba en función del tiempo que cada niña/o necesitaba para realizar la actividad, aproximadamente duraban entre 15 y 20 minutos. Con la previa autorización de sus maestras, las/os niñas/os se retiraban de sus salas con un/a operador/a. Una vez en el salón de evaluación, cada una/o se sentaba en una mesa diferente frente a una/o de las/os operadoras/es. Antes de comenzar la tarea, se mostraban los materiales a las/os niñas/os, y se explicaba la consigna. La tarea consistió en presentarles imágenes, de a una por vez, hasta que dieran una respuesta, o hasta que pasara más de un minuto sin responder, y se ofrecía a cambiar la imagen. Esto fue hecho a través de una pantalla en el primer set, mientras ellas/os valoraban el contenido de cada imagen eligiendo 1 de 3 posibles rostros con expresiones emocionales (segundo set). En total se presentaron 17 imágenes: 2 de prueba (para captar la

atención de las niñas y los niños, y presentar la consigna), 5 negativas, 5 neutras y 5 positivas, mezcladas en forma aleatoria. El orden de las imágenes fue el mismo para las niñas y los niños. Cada operador/a consignaba la respuesta dada en una planilla, en forma simultánea a la realización de la tarea.

La variable dependiente fue el promedio de la cantidad de acuerdos que las/os niñas/os presentaron al valorar el contenido emocional de los estímulos. Esta medida se obtuvo comparando la valoración que realizaban del primer set de estímulos con las valencias que poseían las imágenes de las DAPS (Cordon et al., 2013). Estas valencias son consideradas a lo largo de este trabajo como las inherentes a cada estímulo.

Análisis de datos

Para llevar a cabo los análisis descriptivos e inferenciales se utilizó el software SPSS 20. En primer lugar, se evaluaron los criterios de normalidad y homocedasticidad de las variables dependientes. Se efectuaron análisis univariados de las variables dependientes que incluyeron la determinación de los valores medios, desvíos y errores estándar, y tamaños muestrales para cada grupo de estudio. En segundo lugar, se verificó el cumplimiento de los supuestos de normalidad y homocedasticidad de las variables dependientes. En los casos en los que no se cumplió alguno de los supuestos, se aplicaron transformaciones a las variables, (en este caso, raíz cuadrada de la cantidad de acuerdos, debido al nivel de medición de las variables); y se volvieron a analizar los supuestos sobre las variables transformadas. En tercer lugar, dada la ausencia del cumplimiento de los supuestos, se procedió a implementar una prueba estadística no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes.

Resultados

Un análisis no paramétrico con esta prueba tomando a los acuerdos de las tres valencias como variables dependientes y la edad como variable de agrupación, señaló que entre las/os niñas/os de 4 y 5 años hubieron diferencias marginalmente significativas en los acuerdos de la valoración de imágenes negativas ($Z = -1.79$; $p = .074$), diferencias significativas en los acuerdos de las positivas ($Z = -3.52$; $p = .00$), y no hubieron diferencias en los acuerdos de las neutras ($Z = -.40$; $p = .69$). Estos análisis señalan que hubo mayor acuerdo a los 5 años que a los 4, en la valoración de las imágenes positivas, y una tendencia hacia el mismo resultado en las imágenes negativas. A los 4 y 5 años, las/os niña/os mostraron un acuerdo similar en la valoración de las imágenes neutras.

En función de estos resultados, se analizó si el tipo de gestión de la escuela a la que la/os niña/os asistían (pública vs. privada), o el grupo socioeconómico (NBI vs NBS, de acuerdo a la escala NES) al que pertenecían provocaban alguna variación en la valoración de las imágenes con diferente contenido emocional. Se realizó un análisis no paramétrico con la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, considerando a todas/os las/os niñas/os en forma conjunta (sin diferenciar por edad), te-

niendo en cuenta los acuerdos presentados en las tres valencias como variables dependientes y el tipo de gestión como variable de agrupación. Este análisis no mostró diferencias significativas en función del tipo de gestión de la escuela a la que las/os niña/os asistían, y resultados similares se hallaron al considerar como variable de agrupación al nivel socioeconómico de las/os niña/os.

Se analizó también en cada grupo de edad por separado, si había diferencias en la valoración en función del tipo de gestión y del grupo socioeconómico. Cuando se analizaron los acuerdos en la valoración de las/os niñas/os de 4 años de las tres valencias como variables dependientes y considerando el tipo de gestión como variable de agrupación, no se encontraron diferencias significativas. Es decir, las/os niñas/os no diferían en los acuerdos de la valoración de imágenes negativas, neutras o positivas en función de asistir a una escuela de gestión pública o de gestión privada. Sin embargo, cuando se analizaron los acuerdos de la valoración de las/os niñas/os de 4 años de las variables dependientes y considerando el grupo socioeconómico como variable de agrupación, se encontró una diferencia marginalmente significativa entre los grupos NBI y NBS ($Z = -1.936$; $p = .072$) al valorar las imágenes negativas. Los acuerdos en la valoración de imágenes negativas fueron mayores en las/os niñas/os del grupo NBI, en comparación con el grupo NBS. No se hallaron diferencias entre las/os niñas/os de 4 años en los acuerdos de la valoración de las imágenes neutras y positivas en función de su nivel socioeconómico.

Cuando se analizaron los acuerdos en la valoración de las/os niñas/os de 5 años de las tres valencias como variables dependientes y considerando el tipo de gestión o el grupo socioeconómico como variable de agrupación, no se encontraron diferencias significativas. Es decir, las/os niñas/os no diferían en los acuerdos de la valoración de imágenes negativas, neutras o positivas en función de asistir a una escuela de gestión pública o privada, o de pertenecer a un grupo socioeconómico NBI o NBS.

En resumen, se observaron dos tipos de efectos. Un efecto relacionado con la edad, y otro efecto asociado al contenido emocional de las imágenes (Figura 1). El primero indica un mayor acuerdo en las/os niñas/os de 5 años, en comparación con las/os de 4 años. Así, este mayor acuerdo se observó en la valoración hacia los estímulos positivos y se presentó una tendencia a mayor acuerdo en la valoración de los estímulos negativos, a diferencia con los acuerdos ante la valoración de los neutros, donde no hubo variaciones en función de la edad de las/os niñas/os.

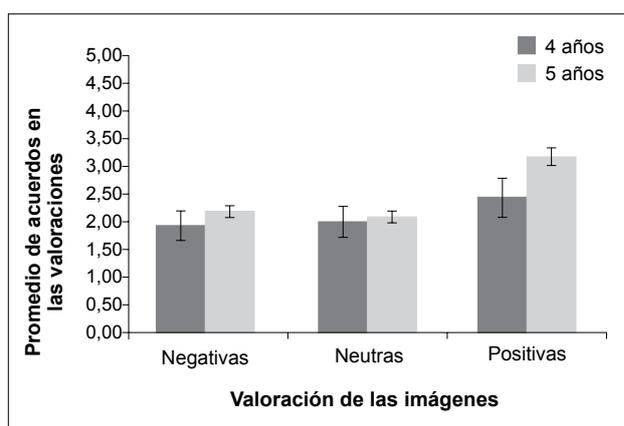


Figura 1. Promedio de acuerdos en la valoración de imágenes negativas, neutras y positivas, en niñas/os de 4 y 5 años (** $p > 0,01$).

Conclusiones

Este estudio tuvo como principal objetivo analizar la valoración emocional de las/os niñas/os de 4 y 5 años en una tarea que incluye estímulos con diferente contenido emocional. Los presentes resultados sugieren la existencia de diferencias significativas en la valoración emocional dentro del periodo preescolar siendo la edad un factor modulador de estas diferencias. En este sentido, el estudio permitió observar un aumento en la cantidad de acuerdos en la valoración inherente a la tarea que presentaron las/os niñas/os ante estímulos visuales con diferente contenido emocional, de manera que a los 5 años mostraron mayor acuerdo con las valencias positivas y negativas que tenía la tarea, que a los 4 años. Este efecto dependiente de la edad resultó diferencial en función de las valencias de los estímulos. Se observó que hubo mayor acuerdo a los 5 años hacia los estímulos positivos y una tendencia a mayor acuerdo ante los estímulos negativos. Por otra parte, no se encontraron diferencias en los acuerdos en la valoración en función de las características socio-ambientales de las/os niñas/os. Este perfil de resultados, que deberán verificarse en próximos estudios con fines de replicación, suma evidencia a los hallazgos de Widen y Rusell (2010) en el sentido de que a mayor edad, las/os niñas/os presentarían repertorios de categorías emocionales más amplios lo cual se asociaría a una mejora en la capacidad de etiquetamiento o atribución de valencia a estímulos con contenido emocional de valencia variable. Por último, el acuerdo entre la valoración de la tarea y la valencia de los estímulos neutros no se relacionó con la edad. De replicarse en próximos estudios, este último dato sugiere numerosas preguntas para desarrollar en futuras investigaciones. Un análisis rápido podría llevar a la conclusión que los estímulos neutros no estarían modulados por la edad. Sin embargo, una revisión de los resultados más exhaustiva y crítica podría brindar nuevas preguntas. En primer lugar, ¿qué es considerado neutro para las niñas y los niños? Es decir, ¿la edad no afectaría la valoración de lo neutro, o aún en ambas edades no se ha desarrollado esta categoría? En segundo lugar, si se

considera lo neutro como una noción adquirida, ¿hay una importancia social de categorizar antes lo positivo y negativo? ¿Por qué se reconocerían más rápidamente las emociones positivas y negativas en detrimento de las neutras? O tomando una visión centrada en la enseñanza de los padres ¿para padres y educadores es fundamental enseñar lo que es positivo y negativo antes que lo neutro? (Salmon, Evans, Moskowitz, Grouden, Parkes & Miller, 2013). En tercer lugar, y como correlato de las anteriores preguntas ¿cuándo comenzaría a surgir la noción de lo neutro? Entendemos que en futuras investigaciones estas preguntas deben ser estudiadas, dado que no hay evidencia en la literatura específica que arroje información al respecto.

Por otra parte, es importante atender a los distintos factores culturales que pueden incidir en la valoración emocional, a efectos de no cristalizar la función de la edad. ¿Es lo mismo algo “positivo”, “negativo” o “neutro” en las distintas culturas? ¿Hay una primacía o necesidad de aprendizaje más pronta de determinadas emociones en detrimento de otras? Sabemos que las respuestas emocionales ante los estímulos pueden variar de acuerdo a diferencias individuales y contextuales (Tsai, Knutson & Fung, 2006). Distintos autores han trabajado la valoración emocional en distintas culturas, sin embargo no se verifica un tratamiento suficiente de las consideraciones que impone el desarrollo sino más bien análisis de distintos tipos de atribución emocional en participantes adultos. Por ello, es necesario avanzar con trabajos que incorporen la evolución de la atribución de etiquetas emocionales a estímulos con diferentes valencias en un contexto de análisis del desarrollo y con la consideración de distintos niveles de análisis en la forma de abordar este fenómeno en etapas tempranas del desarrollo, de manera de complementar la exploración conductual de procesamiento de la información con procesos psicofisiológicos que también son variables entre individuos.

Agradecimientos: Este estudio fue realizado con el apoyo de la Universidad de Buenos Aires (Ubacyt 2013-2016, 200201202 00066BA), del FONCYT (PICT 2014 N° 3134), del CONICET y de CEMIC.

REFERENCIAS

- American Psychological Association (1992). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57, 1060-1073.
- Arnold, M.B. (1950). An excitatory theory of emotion. En M.I. Rymert (Ed.), *Feelings and emotions: The moose heart symposium in cooperation with the University of Chicago*. New York: McGraw-Hill.
- Cordon, I.M., Melinder, A.M., Goodman, G.S. & Edelstein, R.S. (2013). Children's and adults' memory for emotional pictures: Examining age-related patterns using the Developmental Affective Photo System. *Journal of experimental child psychology*, 114(2), 339-356.
- Ekman, P. (1972). *Universals and cultural differences in facial expressions of emotions*. In J. K. Cole (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, 1971 (pp. 207-283). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ellsworth, P.C. (1994). William James and emotion: is a century of fame worth a century of misunderstanding? Special issue: The Centennial Issue of the *Psychological Review*, *Psychological Review*, 101, 222-229.
- Ellsworth, P. C. (2013). Appraisal theory: Old and new questions. *Emotion Review*, 5(2), 125-131.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical research involving children*. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Izard, C.E. (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Izard, C.E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363-370.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205 (traducción en 1985 en *Estudios de Psicología*, 20).
- Kuppens, P., Tuerlinckx, F., Russell, J.A. & Barrett, L.F. (2013). The relation between valence and arousal in subjective experience. *Psychological Bulletin*, 139(4), 917.
- Lazarus, R.S. (1977). *Cognitive and coping processes in emotion*. En A. Monat y R.S. Lazarus (Eds.), *Stress and Coping: An anthology*. New York: Columbia University Press.
- Lazarus, R.S. (1981). *The stress and coping paradigm*. En C. Eisdofer, D. Cohen, A. Kleinman y P. Maxim (Eds.), *Models for clinical psychopathology* (pp. 177-214). New York: Spectrum.
- Lazarus, R.S. (1995). Vexing research problems inherent in cognitive-mediational theories of emotion, and some solutions. *Psychological Inquiry*, 6, 183-265.
- Lenti, C., Giacobbe, A. & Pegna, C. (1997). A neuropsychological approach to depression in children and adolescents: The discrimination of emotional facial expressions. *Italian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 7, 121-127.
- Lyons, W. (1999). *The philosophy of cognition and emotion*. En T. Dalgleish y M.J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp.21 - 44). Chichester: John Willey and Sons.
- Moors, A. (2013). On the causal role of appraisal in emotion. *Emotion Review*, 5(2), 132-140.
- Moors, A., Ellsworth, P. C., Scherer, K. R., & Frijda, N. H. (2013). Appraisal theories of emotion: State of the art and future development. *Emotion Review*, 5(2), 119-124.
- Moors, A. & Scherer, K.R. (2013). The role of appraisal in emotion. *Handbook of cognition and emotion*, 135-155.
- Nieto, M.Á.P. & Delgado, M.M.R. (2006). Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual. *REME*, 9(22), 8.
- Oakley, K. & Johnson-Laird, P.N. (2014). Cognitive approaches to emotions. *Trends in cognitive sciences*, 18(3), 134-140.
- Roseman, I.J. & Smith, C.A. (2001). *Appraisal theory: Overview, assumptions, varieties, controversies*. En K.R. Scherer, A. Schorr y T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 3-19). New York: Oxford University Press.
- Salmon, K., Evans, I. M., Moskowitz, S., Grouden, M., Parkes, F., & Miller, E. (2013). The components of young children's emotion knowledge: Which are enhanced by adult emotion talk? *Social Development*, 22(1), 94-110.
- Schachter, S. & Singer, J.E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotions state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Scherer, K.R. (1996). *Emotion*. En M. Hewstone, W. Stroebe y G.M. Stephenson (Eds.), *Introduction to Social Psychology*. (pp. 279-315). Oxford: Blackwell.

- Scherer, K.R. (1999). *Appraisal theory*. En T. Dalgleish y M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 337-363). Chichester: John Wiley & Sons.
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition and emotion*, 23(7), 1307-1351.
- Scherer, K.R., Schorr, A. & Johnstone, T. (2001) *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. New York: Oxford University Press.
- Smith, C.A. & Lazarus, R.S. (1990). *Emotion and adaptation*. En L.A. Pervin, (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 609-637). New York: Guilford.
- Solomon, R.C. (1976). *The passions: The myth and nature of human emotion*. Garden City, NY: Doubleday.
- Solomon, R.C. (1993). The philosophy of emotions. *Handbook of emotions*, 3-15.
- Stearns, P.N. (2008). History of emotions. *EMOTIONS*, 17.
- Tsai, J.L., Knutson, B. & Fung, H.H. (2006). Cultural variation in affect valuation. *Journal of personality and social psychology*, 90(2), 288.
- Widen, S. C. (2013). Children's interpretation of facial expressions: The long path from valence-based to specific discrete categories. *Emotion Review*, 5(1), 72-77.
- Widen, S.C. & Russell, J.A. (2010). Differentiation in preschooler's categories of emotion. *Emotion*, 10(5), 651.
- Zajonc, R.B. (1984a). On the primacy of emotion. *American Psychologist*, 39, 117-123.

Fecha de recepción: 11 de mayo de 2016

Fecha de aceptación: 19 de septiembre de 2016