

Papel de las claves contextuales y dinámicas en el procesamiento emocional de niñas y niños preescolares

Role of contextual and dynamic keys in the emotional processing of preschoolers

Verónica Adriana Ramírez¹, Eliana Ruetti²

RESUMEN

Dentro del procesamiento emocional, la *valoración emocional* es el proceso mediante el cual se generan diferentes respuestas ante un mismo estímulo. El objetivo del presente trabajo es analizar la valoración de estímulos visuales, ampliando las claves contextuales y dinámicas mediante la utilización de videos con diferente contenido emocional en niñas y niños preescolares. Se realizó un estudio sincrónico de carácter exploratorio en el cual se evaluaron 35 niñas y niños de 5 años en una tarea de valoración emocional. La utilización de videos infantiles permitió la expresión de discrepancias en las respuestas de valoración, y la comparación entre la valoración que otorgaban las niñas y los niños, y la que tenían los videos. La variabilidad de las respuestas de valoración señala la importancia de considerar estas variaciones en el abordaje metodológico que se realice, ya que son un componente clave en el procesamiento emocional durante el desarrollo infantil.

Palabras clave: Valoración emocional, Videos, Desarrollo emocional, Preescolares.

ABSTRACT

Within emotional processing, emotional appraisal is the process by which different responses to the same stimulus are generated. The aim of this paper is to analyze the emotional appraisal of visual stimuli, broadening the contextual and dynamic keys by using videos with different emotional content in preschool children. An exploratory synchronous study was conducted, in which 35 girls and boys aged 5 were evaluated for an emotional appraisal task. The use of children's videos allowed for the expression of discrepancies in the appraisal responses, and the comparison between the valuation of children and that of the videos. The variability of the appraisal responses points to the importance of considering these variations in the methodological approach to be carried out, as they are a key component in the emotional processing during childhood development.

Keywords: Appraisal, Videos, Emotional development, Preschoolers.

Recibido: 01-05-2019
Aceptado: 30-05-2019

Citar: Ramírez, V.A. & Ruetti, E. (2019). Papel de las claves contextuales y dinámicas en el procesamiento emocional de niñas y niños preescolares. *Investigaciones en Psicología*, 24(1), pp-50-57. doi:10.32824/investigpsicol.a24n1a14

¹CONICET - CEMIC. Unidad de Neurobiología Aplicada. Buenos Aires, Argentina. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina. Email: veronica.adriana.ramirez@gmail.com

²CONICET - CEMIC. Unidad de Neurobiología Aplicada. Buenos Aires, Argentina. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina. Email: elianaruetti@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Las emociones pueden definirse como fenómenos complejos de duración restringida (Moors, 2013; Moors & Scherer, 2013), determinados por cambios fisiológicos, cognitivos y conductuales, que se presentan ante la aparición de un estímulo que resulta significativo o relevante para la persona (Moors, 2013; Moors & Scherer, 2013; Nieto & Delgado, 2006; Panksepp, Lane, Solms & Smith, 2017). La literatura existente sobre el tema propone que las emociones comienzan a desarrollarse desde el primer año de vida (Grazzani, Ornaghi, Conte, Pepe & Caprin, 2018; Wang, 2008) y que permiten la adaptación a los cambios del ambiente (Ellsworth, 2013). En particular, durante los años preescolares, el procesamiento emocional de las niñas y los niños pasa de diferenciar sólo entre estímulos positivos y negativos, a desarrollar un complejo *conocimiento emocional* (Grazzani et al., 2018; Wang, 2008). Tal conocimiento puede entenderse como un conjunto de habilidades que incluyen la comprensión de distintos estados emocionales y su representación mediante palabras, el reconocimiento de estados emocionales en otras personas y en diferentes situaciones sociales (Channell & Barth, 2013).

Dentro del procesamiento emocional, la *valoración emocional* es el proceso mediante el cual se generan diferentes respuestas ante un mismo evento o estímulo, a partir de evaluaciones subjetivas (Fernando, Kashima & Laham, 2015; Kuppens, Champagne & Tuerlinckx, 2012; Moors, 2013, 2017; Moors & Scherer, 2013; Nieto & Delgado, 2006; Parsafar & Davis, 2018; Scherer & Fontaine, 2018). Las personas realizan constantemente valoraciones emocionales de los eventos y estímulos de acuerdo a lo que implica para su propio bienestar, sus objetivos e inquietudes (Kuppens et al., 2012). Dichas valoraciones pueden considerarse como un primer paso en el procesamiento emocional (Ellsworth & Scherer, 2003; Kuppens et al., 2012), y las emociones serían uno de los resultados de esas valoraciones (Ellsworth & Scherer, 2003; Parsafar & Davis, 2018). Esto implica que lo crucial para definir una emoción es la valoración que realiza la persona acerca del estímulo, más que sus propiedades intrínsecas (Fernando et al., 2015). De esta forma, dichas valoraciones se encontrarían moduladas por factores individuales, como la edad, el sexo, el temperamento y las habilidades de lenguaje, y socioambientales, como las características demográficas y económicas del contexto familiar (Davies & Logie, 1993; Fivush & Baker-Ward, 2005; Nieto & Delgado, 2006; Sánchez Beisel & Ruetti, 2017; Wang, 2008).

Las niñas y los niños pueden reaccionar de manera diferente ante un mismo estímulo (Davies & Logie, 1993; Fernando et al., 2015; Nieto & Delgado, 2006; Roseman & Smith, 2001). Numerosos estudios analizan la influencia de la edad, el sexo u otras características individuales sobre la valoración de estímulos, expresiones o eventos con contenido emocional (Chaplin & Aldao, 2013; Cordon, Melinder, Goodman & Edelstein, 2013; Nelson & Russell, 2016a, 2016b; Smith, Glass & Fireman, 2015). El desarrollo de la categorización emocional iniciado a partir de los 2

años permite que las niñas y los niños identifiquen emociones específicas y puedan diferenciarlas (Fivush & Baker-Ward, 2005; Wang, 2008; Widen & Russell, 2010). Sin embargo, el estudio de la valoración emocional en niñas y niños de entre 4 y 5 años añade dificultades relacionadas con las variaciones que se presentan en el procesamiento de emociones y en la categorización de las mismas que tienen lugar durante el desarrollo (Jaume, Ruetti, Segretin & Lipina, 2016; Widen, 2013). En un estudio previo realizado por el grupo de investigación del presente artículo, se encontró que la valoración emocional de imágenes con contenido positivo, negativo y neutro variaba en función de la edad y de la valencia de los estímulos. Se halló una mejor categorización de imágenes a los 5 que a los 4 años, y en mayor medida de estímulos emocionales, tanto positivos como negativos, que en neutros, aunque sólo en las niñas y niños de 5 años (Jaume et al., 2016).

Diversas características modulan la valoración emocional durante el desarrollo. Por un lado, se encuentran diferencias entre los sexos en la valoración emocional (Chaplin & Aldao, 2013; Nelson & Russell, 2016a, 2016b), por ejemplo, las mujeres presentan mayores acuerdos en la valoración de imágenes negativas que los hombres, tanto en adultos (Lang & Bradley, 2010) como en niñas y niños (McManis, Bradley, Berg, Cuthbert & Lang, 2011). Por otro lado, dentro de las posibles variaciones que presenta este fenómeno, se incluyen características específicas de la modalidad empleada al momento de realizar las evaluaciones, es decir, el tipo de consigna con el cual se solicite la valoración ante estímulos visuales también podría afectar la respuesta obtenida. Sin embargo, no se hallan muchos estudios que analicen esta influencia (Vrtička, Sander & Vuilleumier, 2011). En un estudio reciente, se exploró en niñas y niños la relación entre las respuestas de valoración y el tipo de consigna dada, una asociativa y otra atributiva, es decir relacionada con su estado interno (Ramírez, Lipina & Ruetti, 2019). Los resultados indican que los niños presentaron menos acuerdos en la valoración de estímulos neutros frente a la consigna asociativa en comparación con la atributiva.

Otro factor que influye en la valoración emocional es el tipo de estímulo que se presenta en la tarea. Dentro de los estímulos visuales estáticos, varias investigaciones utilizan imágenes o fotos, tanto en adultos (Coutinho, Gentsch, van Peer, Scherer & Schuller, 2018; Lu, Jaquess, Hatfield, Zhou & Li, 2017; Stenson, Leventon & Bauer, 2019; Vrtička et al., 2011) como en niñas y niños (Cordon et al., 2013; Jaume et al., 2016; Leventon, Stevens & Bauer, 2014; Ramírez, Jaume, Justel & Ruetti, 2017; Stenson et al., 2019). En relación a la utilización de estímulos visuales dinámicos, también se encuentra bibliografía en población adulta (Codispoti, Surcinelli & Baldaro, 2008) e infantil (Davis & Levine, 2013; Smith et al., 2015), pero en menor cantidad en comparación con la utilización de estímulos visuales estáticos. Esta metodología también se implementó en algunos estudios en Argentina, en los que se utilizan videos como moduladores del estado emocional en jóvenes adultos (Michellini, Acuña & Godoy, 2015, 2016).

En este sentido, la utilización de estímulos visuales dinámicos en lugar de estáticos otorga un mayor grado de validez ecológica y un nivel óptimo de realismo, al producir fuertes cambios subjetivos y fisiológicos (Frazier, Strauss & Steinhauer, 2004; Gross & Levenson, 1995; Schaefer, Nils, Sanchez & Philippot, 2010; Rottenberg, Ray & Gross, 2007). Por estos motivos, los videos se han convertido en una valiosa herramienta de inducción emocional, llegando incluso a ser considerada la más efectiva tanto para estados positivos como negativos (Schaefer et al., 2010; Westermann, Spies, Stahl & Hesse, 1996). Específicamente para el trabajo con niñas y niños, los videos deben ser lo suficientemente estimulantes para provocar una emoción, y plausibles de ser comprendidos, de modo tal que la información que contenga pueda procesarse (Smith et al., 2015).

A pesar del incremento en el número de investigaciones que abordan estas temáticas y de las ventajas de la utilización de videos en comparación con otros tipos de estímulos, son escasos los trabajos que estudian la valoración emocional de cortos animados durante la etapa preescolar. Debido a ello y para profundizar diferentes aspectos involucrados en el procesamiento emocional, el objetivo del presente trabajo es analizar la valoración de estímulos visuales, ampliando las claves contextuales y dinámicas mediante la utilización de videos con diferente contenido emocional en niñas y niños de 5 años.

METODOLOGÍA

Diseño. Se realizó un estudio sincrónico de carácter exploratorio en el cual se evaluó el desempeño de niñas y niños de 5 años en una tarea de valoración de videos infantiles con diferente contenido emocional (neutro y positivo).

Participantes. Se conformó una muestra incidental de 35 niñas y niños de 5 años contrabalanceada según el sexo (18 niñas, 17 niños). Las niñas y los niños concurrían a un jardín de infantes de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esta misma muestra participó de otros estudios en los cuales realizaron diferentes evaluaciones cognitivas. Las niñas y los niños incluida/os en el estudio no tenían trastornos del desarrollo en términos de su historial de salud perinatal y postnatal.

Consideraciones éticas. Al igual que en los estudios previos del grupo de la UNA, al realizarse el estudio se aplicaron los procedimientos recomendados por la *American Psychological Association* (1992) y por el *Ethical Research Involving Children Project* (ERIC) (Graham, Powell, Taylor, Anderson & Fitzgerald, 2013), además de los principios establecidos por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos del Niño. Esto implicó que una vez obtenida la autorización de la institución escolar donde se realizaron las actividades, se organizaron reuniones informativas para las familias en las que tuvieron oportunidad de interactuar con los miembros del grupo de investigación, quienes les 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 e hijos, para lo cual fue condición necesaria la firma de consentimientos informados. Los procedimientos implementados no presentaron ningún riesgo para las niñas y los niños y fueron aprobados por el Comité de Ética del CEMIC (Protocolo N° 961). Asimismo, en todos los casos en los que se generaron bases de datos, se asignó un código numérico a cada participante, de manera que durante el desarrollo del proyecto la información correspondiente a cada una de las evaluaciones no pudiera ser asociada a ningún dato que permitiera identificar su identidad o la de sus familiares o responsables (normas estipuladas en la Ley N° 25.326 de protección de datos personales [*habeas data*]). El almacenamiento de las bases de datos se realizó en discos externos resguardados en un gabinete bajo llave, y toda vez que se precisó enviar alguna a través de internet se eliminaron nombres y se procedió a encriptar los archivos.

Instrumentos y descripción de la tarea. La tarea consistía en la presentación de una serie de cuatro videos animados, obtenidos de páginas didácticas o infantiles de internet, que fueron presentados a través de una *notebook*. La valoración se obtenía a través de la elección de una de tres posibles expresiones emocionales (una cara con expresión feliz, una con expresión triste, y una con expresión neutra -ni feliz ni triste-). Se utilizaron cuatro series, donde cada serie estaba conformada por cuatro videos, dos con contenido emocional positivo y dos con contenido neutro. Cada video tenía una duración de aproximadamente dos minutos; el orden de los videos estaba contrabalanceado según sus valencias y era el mismo para toda/os las niñas y los niños. A cada niña y niño se le asignó aleatoriamente una serie de videos. Estos videos fueron seleccionados en base a los criterios de expertos por contener características positivas (personajes, significado, transmisión de valores, colores y sonido) o neutras (menos personajes, sin sentido o consecución de rutinas, ausencia de sonido). Asimismo, las tres caras con expresiones emocionales se presentaban a través de la pantalla luego de cada video para que las niñas y los niños los valoraran. Se consideraron dos variables de interés. Por un lado, las *respuestas de valoración emocional* (positiva, neutras o negativas) otorgadas a cada uno de cuatro videos animados. Esta variable podía tomar valores de 0 a 4 (cada serie tenía en total 4 videos). Por otro lado, se consideraron los *acuerdos en la valoración emocional* de los cuatro videos. Esta variable surgía de la comparación entre la respuesta de valoración dada por cada niña/o y la valencia previamente otorgada por los jueces a cada video. Ante cada video, esta variable podía tomar valores entre 0 y 1 (desacuerdo y acuerdo, respectivamente).

Procedimiento. Antes de cada sesión, se pedía autorización a las/os docentes para retirar a las niñas y los niños de sus salas con un/a operador/a. Las evaluaciones se realizaron en forma individual y cada sesión tuvo una duración de 20 minutos aproximadamente. Una vez en el salón de evaluación, cada una/o se sentaba frente a un/a

de lo/as operadores. Previamente al inicio de la tarea, se mostraba la *notebook* en la cual se presentarían los videos y se explicaba la consigna (“Hoy vamos a jugar al juego de los videos y las emociones. Vamos a mirar unos videos y vos me vas a tener que decir cómo te sentís con cada uno”). Luego se procedía a la reproducción del primer video, finalizado el cual se mostraba una pantalla con tres caras con expresiones emocionales (positiva, negativa y neutra) y se le pedía a cada niña/o que eligiera una para mostrar *cómo se había sentido al ver el video*. Finalizada la valoración, se procedía a la reproducción y valoración del siguiente video. Este procedimiento se repitió con los cuatro videos. Cada operador/a consignaba la respuesta dada por las niñas y los niños en una planilla, en forma simultánea a la realización de la tarea.

Análisis de datos. Se efectuaron análisis descriptivos de las variables dependientes que incluyeron la determinación de los valores medios, desvíos, errores estándar y tamaños de muestra. En algunos casos, los datos de las variables de interés se expresaron en porcentajes para poder visualizar adecuadamente la representatividad de las variables. Para llevar a cabo los análisis descriptivos se utilizó el software SPSS 21.

RESULTADOS

Análisis descriptivo de las respuestas de valoración emocional

Para analizar cómo responden las niñas y los niños ante la presentación de videos con diferente contenido emocional, en primer lugar se analizaron las respuestas de valoración. Cada niña o niño valoró en total 4 videos (una serie), lo que conformaba un total de 140 respuestas de valoración. Se observó un mayor porcentaje de valoraciones positivas (56%) ante los videos independientemente de la

valencia de los mismos. Es decir, tanto videos neutros como positivos fueron mayormente valorados en forma positiva, luego se presentaron un 26% de valoraciones neutras, y finalmente 18% de valoraciones negativas.

En el mismo sentido, se analizaron las respuestas de valoración considerando la valencia positiva o neutra de los videos. Se encontró que ambos tipos de videos fueron mayormente valorados en forma positiva (59% y 53% respectivamente [Figura 1]). Sin embargo, puede observarse que las niñas y los niños ante los videos positivos presentaron un mayor porcentaje de valoraciones negativas que neutras (23% negativas; 18% neutras), mientras que los videos neutros sólo tuvieron un 13% de valoraciones negativas, alcanzando un 34% de valoraciones neutras.

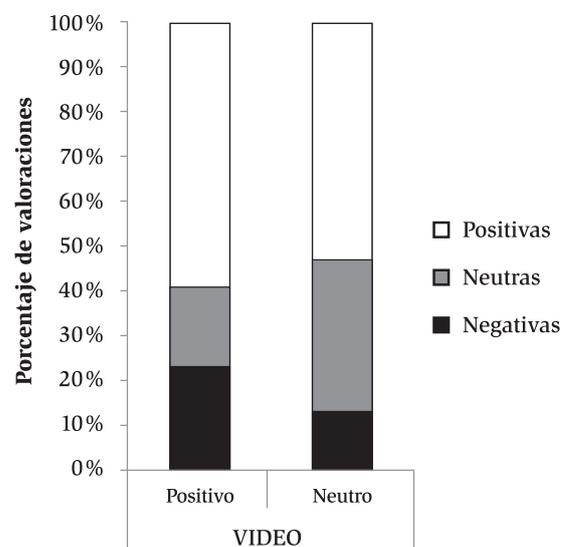


Figura 1. Porcentaje de respuestas de valoración emocional según la valencia de los videos de todas las series.

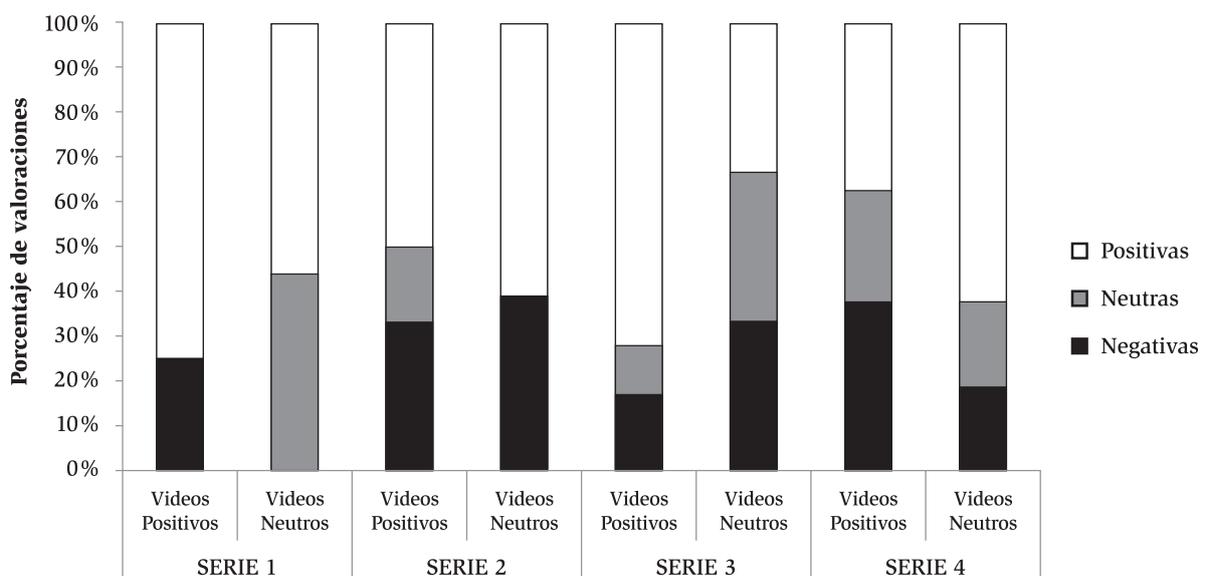


Figura 2. Porcentaje de valoraciones de videos positivos según valencia y serie.

A continuación, se analizaron los videos de cada serie por separado [Figura 2]. Nuevamente, se presentaron mayores respuestas de valoración positiva (en más del 50%). Sin embargo, los videos neutros de la serie 3 y los positivos de la serie 4 mostraron mayor variabilidad, encontrándose casi el mismo porcentaje de respuestas de valoración para cada valencia. La serie 1 presentó una valoración más consistente dentro de la muestra, con un 75% de valoraciones positivas ante los videos de esa valencia, quedando un 25% de valoraciones negativas y un 56% de valoraciones positivas de los videos neutros, donde las restantes valoraciones resultaron neutras. Por último, ante la serie 2 también se presentaron mayores porcentajes de valoraciones positivas en ambos tipos de valencias. Sin embargo, aquí se observó una mayor variabilidad ante los videos positivos, ya que las respuestas se distribuyeron entre las tres valencias posibles, mientras que los videos neutros sólo recibieron respuestas de valoración positivas o negativas, no observándose valoraciones neutras.

Finalmente, teniendo en cuenta las valoraciones ante las cuatro series (y sus respectivos videos), pueden observarse respuestas de valoración más estables en algunos de ellos, los cuales recibieron valoraciones con alguna valencia en forma más consistente. En este sentido, puede verse que los videos positivos de la serie 1 fueron mayormente valorados con esta valencia, mientras que los videos neutros alcanzaron casi la mitad de las valoraciones positivas. Ante la serie 2 se presentó una situación similar, en la cual los videos neutros fueron valorados mayormente en forma positiva pero alcanzando casi un 50% de valoraciones neutras y encontrándose una mayor valoración positiva también de videos positivos. En la serie 3, se encontró una valoración similar de los videos positivos, pero una mayor variabilidad en videos neutros. Por último, en la serie 4 se halló un video positivo que fue valorado de esta forma sólo en un 25% y obteniendo un 63% de valoraciones neutras, el mayor porcentaje de todos los videos. Por otro lado, uno de los videos neutros obtuvo un 88% de valoraciones positivas, mientras que en el otro se observa una valoración distribuida entre ambos tipos de valencia.

Análisis de los acuerdos en la valoración emocional

El encontrar esta discrepancia entre las respuestas de valoración otorgadas por las niñas y los niños ante las series de videos desencadenó la comparación entre estas respuestas y las valencias originales que los videos poseían. Para ello, se realizó un abordaje analítico similar al anterior con las variables de acuerdo en la valoración emocional de videos infantiles. Como se puede observar en la Figura 3, los acuerdos en la valoración fueron mayores ante los videos positivos, en comparación con los neutros (videos positivos: $M = 0.61$; videos neutros $M = 0.36$).

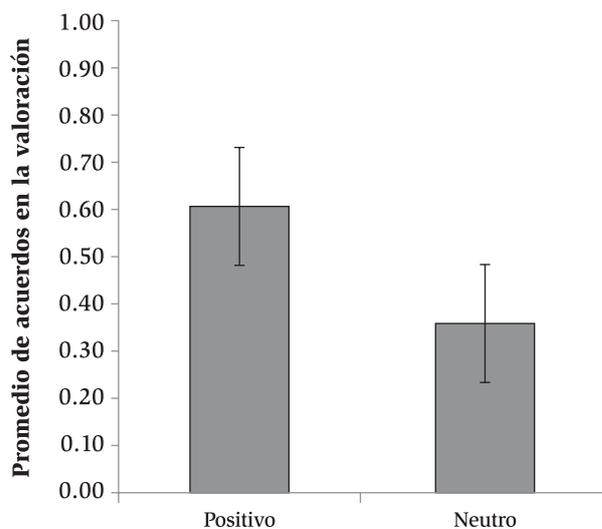


Figura 3. Promedio de los acuerdos en la valoración de videos según su valencia (positiva o neutra).

Se analizaron los acuerdos en las valoraciones separando los estímulos positivos y negativos dentro de cada serie, para observar si las diferencias observadas en la figura anterior se debían a las respuestas presentadas ante alguna serie en particular. En la Tabla 1 se presentan los promedios y desviaciones estándar de dichos acuerdos. Los resultados encontrados aquí muestran que en las series 1 y 3 hubo mayores acuerdos ante los videos positivos que neutros. Por el contrario, fueron mayores los acuerdos ante los videos neutros de la serie 2, y las respuestas de valoración positiva y neutra se presentaron en igual medida ante la serie 4.

	Videos	Me	DE
Serie 1	Positivos	0.75	0.27
	Neutros	0.44	0.32
Serie 2	Positivos	0.39	0.33
	Neutros	0.50	0.35
Serie 3	Positivos	0.55	0.50
	Neutros	0.30	0.35
Serie 4	Positivos	0.36	0.37
	Neutros	0.38	0.44

Tabla 1. Promedios y desviaciones estándar de los acuerdos según valencia de los videos y número de serie (Me: Medias; DE: Desvío Estándar).

Por último, se analizaron los acuerdos en la valoración de cada video por separado. En la *Figura 4* se observan los porcentajes de acuerdo y desacuerdo en la valoración ante cada video. Se hallaron varios videos positivos con altos porcentajes de acuerdo (e.g. videos 1 y 3 de la serie 1, y 1 y 4 de la serie 3), así como videos neutros con altos porcentajes de desacuerdo (e.g. videos 1 de la serie 1, 1

de la serie 2, 2 y 3 de la serie 3, y 1 de la serie 4). Sólo dos videos positivos obtuvieron un porcentaje de acuerdo menor al 50%, el video 4 de la serie 2 y el 2 de la serie 4 (44% y 25% de acuerdo, respectivamente), mientras que sólo un video neutro alcanzó el 50% de acuerdo (video 4 de la serie 1).

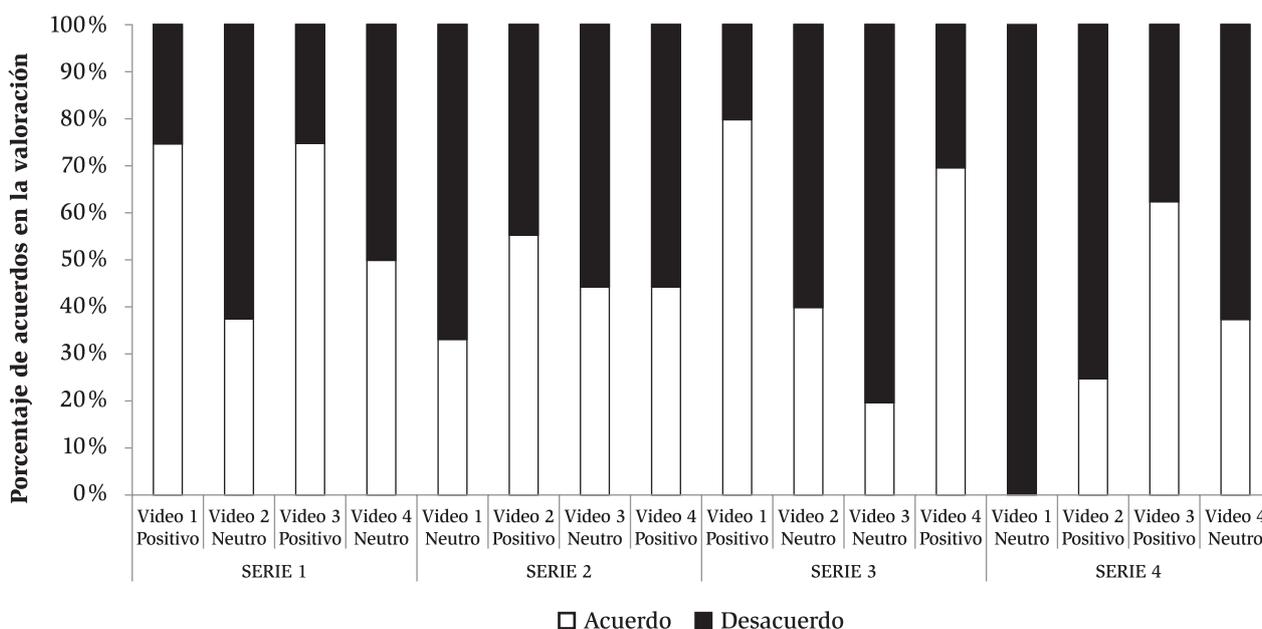


Figura 4. Porcentaje de acuerdo y desacuerdo en la valoración emocional ante cada video de las 4 series.

DISCUSIÓN

Este estudio se realizó para analizar las diferencias individuales que presentan las niñas y los niños de edad preescolar en la valoración de diferentes videos con contenido emocional. Previamente se realizaron estudios para evaluar diferentes aspectos de la valoración emocional, como la edad, el sexo, el tipo de consigna empleado, pero en todos se utilizaron estímulos estáticos (Jaume et al., 2016; Ramírez et al., 2017). El presente trabajo pretende aportar una nueva mirada sobre la valoración emocional a partir de la utilización de estímulos más ecológicos como los videos, de modo tal que se cuenten con mayor cantidad de claves contextuales que contribuyan al proceso de valoración emocional (Schaefer et al., 2010; Smith et al., 2015; Westermann et al., 1996).

Por un lado, se analizaron las respuestas de valoración de las niñas y los niños ante dichos estímulos. Independientemente de la valencia que los videos poseían, se encontró un mayor porcentaje de valoraciones positivas, habiendo aparecido esta categoría ante todos los videos. En cuanto a las valoraciones neutras, sólo se presentaron en 10 de los 16 videos, lo cual daría cuenta del desarrollo más tardío de la categoría de lo neutro (Fivush & Baker-

Ward, 2005; Parsafar & Davis, 2018; Wang, 2008), ya que incluso se presentaron en menos videos que las valoraciones negativas a pesar de que la tarea no incluyera videos de dicha valencia. Cabe destacar también que de esos 10 videos sólo tres eran de valencia original positiva, lo cual indicaría, según lo analizado en la bibliografía, que frente a un estímulo con contenido emocional se realiza un procesamiento emocional, que en función de los propios recursos y de experiencias pasadas, va a ser valorado positiva o negativamente (Lengua & Long, 2002; Rothbart, Ahadi, Hershey & Fisher, 2001; Thompson, Zalewski & Lengua, 2014).

La variabilidad encontrada en las respuestas de valoración señala la importancia de considerar estas variaciones en el abordaje metodológico que se realice. La utilización de videos infantiles con diferente contenido emocional permitió la expresión de discrepancias en las respuestas de valoración de niñas y niños, y la evaluación de los acuerdos entre la valoración que otorgaban y la que los videos tenían. Estas variaciones en las respuestas de valoración son un componente clave en el procesamiento emocional durante el desarrollo infantil.

En este punto se hallaron diferencias en función de la valencia de los estímulos a pesar de que las mismas no

resultan significativas por la gran variabilidad de respuestas presentadas. Se evidenció un mayor nivel de acuerdo en los videos positivos en comparación con los videos neutros, lo cual nuevamente se corresponde con estudios similares (Van Berger, Wall & Salmon, 2015). Asimismo, también puede verse desde esta perspectiva la dilación en la constitución de la categoría neutra, ya que sólo un video de dicha valencia alcanzó el 50% de acuerdo entre la valoración de las niñas y los niños y la de las/os investigadoras/es.

Como se mencionó anteriormente, la utilización de videos infantiles para el estudio de la valoración emocional incorpora componentes dinámicos y contextuales al momento en que niñas y niños realizan la evaluación, en comparación con el uso de fotos o imágenes que carecen de este contenido y que habitualmente se emplean en la literatura (Cordon et al., 2013; Coutinho et al., 2018; Jaume et al., 2016; Leventon et al., 2014; Lu et al., 2017; Ramírez et al., 2017; Stenson et al., 2019; Vrtička et al., 2011). Además, el empleo de videos como instrumentos de evaluación permite analizar la modulación emocional de forma efectiva tanto para estados positivos como negativos (Schaefer et al., 2010; Westermann et al., 1996). Una de las limitaciones que presenta este estudio es que al ser de carácter exploratorio, aún resta identificar algunas características del procesamiento emocional. Futuras investigaciones estarán orientadas a analizar los factores individuales y socioambientales asociados a estas respuestas de valoración.

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychological Association (1992). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57, 1060-1073.
- Channell, M.M. & Barth, J.M. (2013). Individual differences in preschoolers' emotion content memory: The role of emotion knowledge. *Journal of experimental child psychology*, 115(3), 552-561.
- Chaplin, T.M. & Aldao, A. (2013). Gender Differences in Emotion Expression in Children: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735-765.
- Codispoti, M., Surcinelli, P. & Baldaro, B. (2008). Watching emotional movies: Affective reactions and gender differences. *International Journal of Psychophysiology*, 69(2), 90-95.
- 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.
- Coutinho, E., Gentsch, K., van Peer, J., Scherer, K.R. & Schuller, B.W. (2018). Evidence of emotion-antecedent appraisal checks in electroencephalography and facial electromyography. *PLoS one*, 13(1), e0189367.
- Davies, G.M. & Logie, R.H. (Eds.). (1993). *Memory in everyday life* (Vol. 100). Amsterdam, Países Bajos: El Sevier Science Publishers B.V.
- Davis, E.L. & Levine, L.J. (2013). Emotion regulation strategies that promote learning: Reappraisal enhances children's memory for educational information. *Child Development*, 84(1), 361-374.
- Ellsworth, P.C. & Scherer, K.R. (2003). Appraisal processes in emotion. En R.J. Davidson, K.R. Scherer & H.H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (572-595). Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Ellsworth, P.C. (2013). Appraisal theory: Old and new questions. *Emotion Review*, 5(2), 125-131.
- Fernando, J.W., Kashima, Y. & Laham, S.M. (2015). Alternatives to the fixed-set model: A review of appraisal models of emotion. *Cognition and Emotion*, 31(1), 19-32.
- Fivush, R. & Baker-Ward, L. (2005). The search for meaning: Developmental perspectives on internal state language in autobiographical memory. *Journal of Cognition and Development*, 6(4), 455-462.
- Frazier, T.W., Strauss, M.E. & Steinhauer, S.R. (2004). Respiratory sinus arrhythmia as an index of emotional response in young adults. *Psychophysiology*, 41(1), 75-83.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical research involving children*. Florencia, Italia: UNICEF Office of Research-Innocenti.
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Conte, E., Pepe, A. & Caprin, C. (2018). The relation between emotion understanding and theory of mind in children aged 3 to 8: The Key role of language. *Frontiers in Psychology*, 9.
- Gross, J.J. & Levenson, R.W. (1995). Emotion elicitation using films. *Cognition & emotion*, 9(1), 87-108.
- Jaume, L., Ruetti, E., Segretin, M.S. & Lipina, S. (2016). Efectos de la edad sobre la valoración emocional durante la etapa preescolar. *Anuario de Investigaciones*, 23(2), 281-287.
- Kuppens, P., Champagne, D. & Tuerlinckx, F. (2012). The dynamic interplay between appraisal and core affect in daily life. *Frontiers in psychology*, 3, 380. doi:10.3389/fpsyg.2012.00380.
- Lang, P.J. & Bradley, M.M. (2010). Emotion and the motivational brain. *Biological psychology*, 84(3), 437-450.
- Lengua, L.J. & Long, A.C. (2002). The role of emotionality and self-regulation in the appraisal-coping process: Tests of direct and moderating effects. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 471-493.
- Leventon, J.S., Stevens, J.S. & Bauer, P.J. (2014). Development in the neurophysiology of emotion processing and memory in school-age children. *Developmental cognitive neuroscience*, 10, 21-33.
- Lu, Y., Jaquess, K.J., Hatfield, B.D., Zhou, C. & Li, H. (2017). Valence and arousal of emotional stimuli impact cognitive-motor performance in an oddball task. *Biological psychology*, 125, 105-114.
- McManis, M.H., Bradley, M.M., Berg, W.K., Cuthbert, B.N. & Lang, P.J. (2011). Emotional reactions in children: verbal, physiological and behavioral responses to affective pictures. *Psychophysiology*, 38, 222-231.
- Michellini, Y., Acuña, I. & Godoy, J.C. (2015). Características de la experiencia emocional inducida mediante fragmentos de películas en una muestra de jóvenes argentinos. *Interdisciplinaria*, 32(2), 367-382.
- Michellini, Y., Acuña, I. & Godoy, J.C. (2016). Emociones, toma de decisiones y consumo de alcohol en jóvenes universitarios. *Suma psicológica*, 23(1), 42-50.

- Moors, A. (2013). On the causal role of appraisal in emotion. *Emotion Review*, 5(2), 132-140.
- Moors, A. & Scherer, K.R. (2013). The role of appraisal in emotion. En M.D. Robinson, E. Watkins, & E. Harmon-Jones (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 135-155). Nueva York, NY: Guilford Press.
- Moors, A. (2017). The integrated theory of emotional behavior follows a radically goal-directed approach. *Psychological Inquiry*, 28(1), 68-75.
- Nelson, N.L. & Russell, J.A. (2016a). A facial expression of pax: Assessing children's "recognition" of emotion from faces. *Journal of experimental child psychology*, 141, 49-64.
- Nelson, N.L. & Russell, J.A. (2016b). Building emotion categories: Children use a process of elimination when they encounter novel expressions. *Journal of experimental child psychology*, 151, 120-130.
- Nieto, M.Á.P. & Delgado, M.M.R. (2006). Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual. *REME*, 9(22), 8.
- Panksepp, J., Lane, R.D., Solms, M. & Smith, R. (2017). Reconciling cognitive and affective neuroscience perspectives on the brain basis of emotional experience. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 76, 187-215.
- Parsafar, P. & Davis, E.L. (2018). Intrapersonal emotion regulation processes influence what children remember about their emotional experiences. *Child development*, 1-17.
- Ramírez, V.A., Jaume, L., Justel, N. & Ruetti, E. (2017). Papel de la motivación sobre la memoria emocional durante la etapa preescolar: Un análisis preliminar. *Anuario de Investigaciones*, 24, 295-300.
- Ramírez, V.A., Lipina, S. & Ruetti, E. (2019). Diferencias individuales en el desarrollo emocional de niñas y niños preescolares: Una aproximación al estudio de las estrategias de valoración. *Anuario de Investigaciones*, 25, 375-380.
- Roseman, I.J. & Smith, C.A. (2001). Appraisal theory: overview, assumptions, varieties, controversies. En K.R. Scherer, A. Schorr & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 3-19). Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Rothbart, M.K., Ahadi, S.A., Hershey, K.L. & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child development*, 72(5), 1394-1408.
- Rottenberg, J., Ray, R.D. & Gross, J.J. (2007). Emotion elicitation using films. En J.A. Coan & J.J.B. Allen (Eds.), *Handbook of emotion elicitation and assessment* (pp. 9-28). Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Sánchez Beisel, J. & Ruetti, E. (2017). Desarrollo de las emociones en las niñas y los niños. Revisión de los principales factores moduladores. *Anuario de Investigaciones*, 24, 309-318.
- Schaefer, A., Nils, F., Sanchez, X. & Philippot, P. (2010). Assessing the effectiveness of a large database of emotion-eliciting films: A new tool for emotion researchers. *Cognition and Emotion*, 24(7), 1153-1172.
- Scherer, K.R. & Fontaine, J.R. (2018). The semantic structure of emotion words across languages is consistent with componential appraisal models of emotion. *Cognition and Emotion*, 33(4), 673-682.
- Smith, J.P., Glass, D.J. & Fireman, G. (2015). The understanding and experience of mixed emotions in 3-5-year-old children. *The Journal of genetic psychology*, 176(2), 65-81.
- Stenson, A.F., Leventon, J.S. & Bauer, P.J. (2019). Emotion effects on memory from childhood through adulthood: Consistent enhancement and adult gender differences. *Journal of experimental child psychology*, 178, 121-136.
- Thompson, S.F., Zalewski, M. & Lengua, L.J. (2014). Appraisal and coping styles account for the effects of temperament on preadolescent adjustment. *Australian journal of psychology*, 66(2), 122-129.
- Vrtička, P., Sander, D. & Vuilleumier, P. (2011). Effects of emotion regulation strategy on brain responses to the valence and social content of visual scenes. *Neuropsychologia*, 49(5), 1067-1082.
- Wang, Q. (2008). Emotion knowledge and autobiographical memory across the preschool years: A cross-cultural longitudinal investigation. *Cognition*, 108(1), 117-135.
- Westermann, R., Spies, K., Stahl, G. & Hesse, F.W. (1996). Relative effectiveness and validity of mood induction procedures: A meta-analysis. *European Journal of social psychology*, 26(4), 557-580.
- Widen, S.C. & Russell, J.A. (2010). Differentiation in preschooler's categories of emotion. *Emotion*, 10(5), 651.
- 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.