



Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid

Programa de doctorado interuniversitario
Desarrollo psicológico, aprendizaje y educación: Perspectivas contemporáneas

Tesis Doctoral

La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de
competencias emocionales

Por

Enrique Riquelme Mella

Director de Tesis:

Dr. Ignacio Montero García-Celay

Departamento de Psicología Social y Metodología

Universidad Autónoma de Madrid

Madrid, España

Agradecimientos

Agradezco a quienes directa o indirectamente me apoyaron en el inicio, desarrollo y finalización de esta investigación y del programa de Doctorado.

En particular agradecer a mi familia: Mi esposa Carla que me ha acompañado durante estos años, a mis padres Enrique y Clemencia por su apoyo incondicional, su cariño y su ánimo en este proceso.

A Ignacio Montero por su invaluable guía en lo académico y su amistad en lo personal. ¡Muchas gracias Nacho!

A mi amigo Felipe Munita a quien considero coautor de este trabajo, y con quien compartimos la génesis de esta idea, así como la esperanza de incorporar una forma de aproximar la lectura a los niños. A mis amigos Edgardo y Karina (de Madrid a Temuco).

A los niños y niñas que han participado con nosotros en todos los estudios que hemos realizado para esta tesis. A María Paulina y Pamela quienes han sido unas excelentes mediadoras de lectura. A los directores y profesores de los colegios y escuelas con las que trabajamos, en particular a Álvaro Villalba por su apoyo en las modificaciones curriculares a las que se “arriesgó” con la lectura mediada de literatura infantil.

Índice de contenidos

Introducción	9
 I.- Capítulo Uno: Una revisión Histórica de la aproximación a la emoción	
I.1 Una visión histórica de la emoción en educación	21
I.2 Sobre las raíces históricas de una división conceptual	
I.2.1. El pensamiento griego	23
I.2.2. La Edad Media.....	27
I.2.3. Descartes.....	30
 I.3 Teorías Generales de la emoción	 35
I.3.1. Teoría Evolutiva	35
I.3.2. Emociones Básicas Universales	38
I.3.3. Las aportaciones de Paul Ekman	40
I.3.4. Las aportaciones de Carroll Izard	43
 I.4 Teorías Biológicas de la emoción	 46
I.4.1. Las aportaciones de Sir. Walter Cannon-Bard	48
I.4.2. Las aportaciones de Robert McLean	49
I.4.3. Las aportaciones de Richard LeDoux.....	50
I.4.4. Las aportaciones de Antonio Damasio	51
I.4.5. Las aportaciones de Richard Davidson.....	55
 I.5 Teorías Cognitivas de la emoción	 57
I.5.1. Las aportaciones de Magda Arnold	60
I.5.2. Las aportaciones de Richard Lazarus	62
 I.6 Teorías de la emoción desde el punto de vista del desarrollo	 65
I.6.1. Modelo Biológico	68
I.6.2. Modelo de la Diferenciación	69
I.6.3. Las aportaciones de Alan Sroufe.....	70
I.6.4. Modelos Funcionalistas	71
I.6.5. Modelos Socio-Cultural de la emoción	76
 I.7 Competencias Emocionales	 80
1.7.1. Sobre las competencias sociales	85
1.7.2. Sobre las competencias Emocionales	86
1.7.3. Componentes de las competencias emocionales.....	89
1.7.4. Algunas consideraciones finales sobre las competencias emocionales	97
 I.8.- Algunas consideraciones finales sobre las teorías de la emoción	 98
 II.- Capítulo Dos: Literatura y Narración	
II.1 Tradición oral y literaria de la narración	105

II.2 Literatura Infantil	109
II.2.1. El cuento en la Literatura Infantil.....	111
II.2.2. Clasificaciones del cuento	112
II.3 Sobre los modos de leer cuentos en la escuela.....	113
II.3.1. Lectura extractiva de datos	114
II.3.2. Lectura reflexiva y crítica.....	115
II.3.3. Lectura de esparcimiento.....	115
II.3.4. Lectura Silenciosa Sostenida.....	115
II.3.5. Lectura Dialógica	115
II.3.6. Lectura Mediada de literatura infantil	118
II.4 Sobre los mecanismos de articulación Ficción/Emoción.....	122
II.4.1. Paradoja de ficción: Literatura y emoción	125
II.4.2. Las aportaciones de Johnson-Laird y Oatley	127
II.4.3. Las aportaciones de Paul Harris	129
II.4.4. Las aportaciones de Alan Leslie.....	130
II.5.- Lectura mediada y desarrollo de competencias emocionales	133
III.- Capítulo Tres: Primer estudio	
III.1. Objetivos	144
III.2. Método	145
III.2.1. Participantes	145
III.2.2. Instrumentos	145
III.2.3. Diseño y Procedimiento	148
III.3. Resultados	152
III.3.1. Reconocimiento facial de emociones.....	153
III.3.2. Labilidad Emocional	153
III.3.3. Empatía	154
III.3.4. Discusión y conclusiones del primer estudio	155
IV.- Capítulo Cuatro: Segundo Estudio	
IV.1. Objetivos	161
IV.2. Método	161
IV.2.1. Participantes	161
IV.2.2. Instrumentos.....	162
IV.2.3. Diseño y Procedimiento.....	163
IV.3. Resultados	166
IV.3.1. Reconocimiento facial de emociones.....	167
IV.3.2. Empatía	170
IV.3.3. Regulación Emocional	173
IV.3.4. Labilidad Emocional	176
III.3.4. Discusión y conclusiones del segundo estudio	178
V.- Capítulo Cinco: Discusión y Conclusiones.....	183
VI.- Referencias	193
VII.- Anexos	

VII.1 Escala de regulación Emocional (GEM-PR-ES).....	195
VII.2 Escala de Empatía (EMP-ES).....	196
VII.3 Carta de Consentimiento	197
VII.5 Carta de Invitación.....	199
VII.6 Carta de Reconocimiento.....	200
VII.7 Listado Base de textos	201
VII.8 Ejemplo texto modificado.	203

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos 15 ó 20 años, la literatura asociada a la Psicología y Educación ha venido destacando la importancia del desarrollo emocional en los años preescolares y escolares en relación al ámbito educacional (Casassus, 2007; Coppock, 2007; Denham, 1998; 2007; Gross, 2007; Giménez-Dasi y Quintanilla, 2009; Mincic, 2009; Saarni, 1999), aportando evidencia sobre el positivo impacto del trabajo en prevención e intervención en esta área.

En particular se ha destacado su positiva influencia sobre el desempeño académico (Curby, Brock y Hamre, 2013; Denham, 2007; Garner, 2010; Stan, 2011), habilidades sociales (Richardson, Tolson, Huang y Lee, 2009), clima en el aula (Jennings y Greenberg, 2009; Amatruda, 2006; de Oliveira, 2003), empatía (Saarni, 1999), también se ha asociado con significativas reducciones en problemas conductuales de los estudiantes, tales como agresión o mal comportamiento, así como en síntomas de ansiedad o estrés (Durlak y Weissberg, 2011) y conductas pro-sociales (Webster-Stratton y Reid, 2004). De la misma forma, se han sistemáticamente venido señalando los beneficios que implica el invertir en la intervención primaria sobre las dimensiones afectivas para el desarrollo e igualdad de oportunidades a las personas (Molinas, Paes de Barros, Saavedra y Giugale, 2010; Scott, Knapp, Henderson y Maughan, 2001).

Sin embargo en Chile, aún es posible observar que las dimensiones afectivas presentes en la dinámica del aula han sido históricamente ignoradas y mantenidas al margen, minimizando o desconociendo su impacto en las áreas mencionadas, así como en el desarrollo general de los/las estudiantes. Las exigencias en nuestras aulas han estado centradas en dar respuesta a la adquisición de información, en un proceso que se centra en las habilidades cognitivas, en una senda de escolarización a la que se ha venido sumando la educación preescolar; este proceso es reforzado en la formación de formadores, en cuyos currículos se ha venido postergando sistemáticamente una visión global del niño/a y, por lo tanto, de su vida afectiva (Casassus, 2007; Riquelme y Munita, 2011; Sala y Abarca, 2001). En esta lógica lo cognitivo desplaza los procesos emocionales que distan considerablemente de ser considerados centrales en los sistemas y procesos educativos (Munita y Riquelme, 2009; Prado, 2006).

Esta separación entre lo afectivo y lo cognitivo, con la consecuente secularización de la primera dimensión, han sido parte de una histórica forma de pensar la educación y educar, y tiene profundas raíces que pueden ser ya reconocidas en Platón y Aristóteles,

siendo la Escuela Estoica la que llega a conceptualizar las emociones “como juicios equivocados sobre el mundo y el lugar de cada uno en él, como formas falsas y destructivas de ver la vida” (ver Prado, 2006, p. 16). Esta “tradicción” continúa con la obra de Descartes y la Psicología de principios de siglo XIX enfatiza esta división. En el siglo XX, el interés por las emociones es relegado desde la filosofía al ámbito de la psicología, sobre todo en Estados Unidos de Norteamérica e Inglaterra, por el nuevo énfasis en el método científico.

En aquella época, el estudio de la emoción se mantuvo igualmente en un contexto paralelo, por ejemplo, para Frijda (1988), las emociones a menudo eran considerados fenómenos idiosincráticos y psicológicos del ser humano, complejos de explorar por estas mismas razones, “el misticismo de la inefabilidad y libertad que rodea las emociones puede ser una razón por lo que la psicología de las emociones y sentimientos haya avanzado tan lentamente”¹ (p. 349)

No obstante, a partir del término de la Segunda Guerra Mundial, el “redescubrimiento de los niños/as” (Delval, 2006) y de la crisis del pensamiento moderno, han surgido nuevos enfoques que posicionan la emoción como una forma válida de conocer, ser y estar en el mundo (ver Prado, 2006; Maturana y Varela, 1984; Berman, 2004), llegando a reconocer la emoción como la primera información tácita e incuestionable que tenemos sobre nosotros mismos (Damasio y Damasio, 2007; Guidano, 1987, 1991).

En todos los seres vivos, el sistema afectivo - emocional se corresponde con una percepción del mundo inmediata e irrefutable. Por lo tanto, desde el punto de vista ontológico, no es posible equivocarse sobre los sentimientos, dado que a través de ellos podemos experimentar directamente nuestro modo de ser, de manera que siempre somos como sentimos que somos (Guidano, 1991, p. 19).

Las aproximaciones sobre la emoción y el mundo emocional se ampliaron considerablemente; la filosofía ha mantenido un desarrollo estable en la reflexión sobre los procesos emocionales y en los cuestionamientos básicos asociados a la emoción, pero además, desde la psicología y neurociencias las explicaciones para la emoción han aumentado exponencialmente (ver Lewis, Haviland-Jones y Barrett, 2010; Lewis, 2011), cada modelo en psicología ha dedicado un apartado teórico para referirse a las

¹ “the mysticism of ineffability and freedom that surrounds emotions may be one reason why the psychology of emotions and feeling has advance so slowly” (Trad. del autor).

emociones, incluyendo los modelos conductistas, el psicoanálisis, y especialmente las teorías del desarrollo; en este nuevo marco se han postulado modelos evolucionistas, biológicos, centrados en aspectos sociales, o modelos funcionales, entre muchos otros. Cada uno de ellos ha realizado aportes para una mejor comprensión del rol de la emoción en el desarrollo humano, y particularmente, sobre su rol en la educación.

En resumen, en el marco de esta relativamente reciente reconsideración del mundo emocional, se han integrado elementos desde distintas disciplinas y recogido las ideas y postulados de modelos que destacan la emoción en los distintos procesos de la experiencia humana, especialmente aquellos asociados a la educación formal (Bisquerra, 2002; Céspedes, 2007; Langlois, 2004) y los procesos de socialización temprana (Ashiabi, 2000; Barrett y Campos, 1987; Brackett, Rivers, Reyes y Salovey, 2012; de Sousa, 1987; Sroufe, 2005).

En el ámbito de la educación, esta reconsideración de la emoción, es un escenario particularmente “nuevo”, pasando desde los apoyos periféricos o como actividades extra-programáticas, hasta la inclusión de diversas estrategias de intervención o prevención integrada en el currículum escolar. Entre los procedimientos de apoyo podemos señalar algunos como el “Aprendizaje socio emocional” (Bernard, 2006; Hoffman, 2009) que recoge una variada gama de programas en educación y psicología, de la misma forma integra las explicaciones que surgen de los éxitos o fracasos de estos mismos programas. Desde otro enfoque, más pragmático, encontramos la “Pirámide de enseñanza” (Hemmeter, Fox, Jack, Broyles y Doubet, 2007; Hemmeter, Ostrosky y Fox, 2006) y el “Currículum Dinosaurio” (Webster-Stratton, 1999) como modelos para promocionar las competencias socio-emocionales de los niños y sus padres, incluyendo aspectos tales como la construcción de relaciones positivas con niños, familias y compañeros, el diseño de ambientes comprometidos, la enseñanza de habilidades sociales y el desarrollo de intervenciones individualizadas para niños con conductas más desafiantes (Denham y Burton, 2003).

Gran parte de estos programas de intervención tienen una efectividad demostrada, utilizando diversas herramientas de intervención, entre las que encontramos los grupos de apoyo, análisis del comportamiento, programas de refuerzo, entre otros.

En esta misma lógica podemos encontrar programas que han centrado sus fundamentos teóricos y prácticos sobre Inteligencia emocional (Goleman, 1996; Mullen, 2006; Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 2000), alfabetización emocional (Faupel,

2006; Ripley y Simpson, 2007), regulación emocional y teoría de la mente (Rivière y Núñez, 2001) entre otros (Vallés, 2010).

Sin embargo, gran parte de estos enfoques de intervención han optado por una visión del apoyo centrada en el individuo (niño/a) como un agente aislado, como alguien con características idiosincráticas y familiares que por su “naturaleza” es sujeto de atención especial, iniciando procesos remediales que habitualmente culminan con la exclusión de aquel niño/a y de aquellos/as niños que no han logrado mostrar un “buen desempeño” emocional en la interacción escolar (Hunter-Carsh, Tiknaz, Cooper y Sage, 2006).

Al mismo tiempo, son muchas las actividades que se presentan como alejadas del contexto regular de los niños y niñas, en contextos terapéuticos o de apoyo que habitualmente distan considerablemente de su cotidianeidad y marco de interacciones. Así, el niño/a vivencia estos procesos de apoyo como distantes o ajenos, acentuándose en él/ella, la sensación de diferencia y no pertenencia a su grupo (ver Riquelme y Munita, 2011; Marchesi, 2004).

También es posible observar que, en gran parte de estos programas, el niño adquiere un rol pasivo frente a quienes “aplican” las estrategias para el desarrollo emocional, en un modelo médico que enfatiza la diferenciación entre “paciente” y “experto”, desconociendo la experiencia de los niños y sus potencialidades.

Efectivamente hemos sido testigos de un creciente interés en el estudio de las emociones y su impacto en los niños en el colegio, además, hemos podido observar un avance considerable en el planteamiento de estrategias para la integración de la dinámica afectiva, sin embargo, es necesario perfeccionar estos planteamientos desde la teoría y la práctica.

De esta forma, en este nuevo contexto de reconocimiento del mundo emocional en el aula, se plantean –al menos- tres grandes desafíos (Riquelme y Montero, 2013). El primero de ellos implica comenzar a recorrer un camino en un sentido opuesto al histórico, esto es, *valorar el desarrollo de la vida afectiva* en el aula como un proceso central. Se requiere, por lo tanto, observar los procesos emocionales como aspectos de la experiencia humana que pueden llegar a ser facilitadores de la vida académica y no a la inversa (Jennings y Greenberg, 2009; Riquelme y Munita, 2012; Saarni, 1999).

El segundo desafío lo constituye el reconocimiento de la *validez de las emociones en el contexto en el cual surgen*, particularmente en el contexto del aula; la validez ecológica (Cole, Hood y McDermontt, 1997) es entonces un aspecto esencial al

explorar el mundo emocional. Habiendo avanzado en el “redescubrimiento” de los niños/as, y en la importancia del mundo emocional que emerge en las interacciones en el colegio, este nuevo mundo se ha dejado en manos expertas y externas, quienes se hacen cargo, especialmente del “niño/a problema” o el mal alumno. Como se ha señalado, estos mecanismos de apoyo pueden traer consigo los riesgos de constituirse en un contexto artificial, así como la posibilidad de conducir sus acciones hacia la exclusión (ver Marchesi, 2004).

El tercer desafío implica el reconocer la experiencia y potencialidades de los niños para un trabajo *con* ellos, en el que puedan –efectivamente- ser agentes proactivos.

Un cuarto desafío que emerge, es el de *desarrollar herramientas y procedimientos* que permitan responder a la lógica expuesta anteriormente, es decir, que reconozcan la validez del mundo emocional, que estén integradas en el mundo escolar y que se articulen en procesos inclusivos.

Una mirada global sobre las actividades que puedan constituir una plataforma que integre las condiciones básicas descritas previamente, es decir, que reúnen e implican a las personas y particularmente a los niños/as, son las narraciones (Fox, 2006; Lluch, 2006; Patte, 2011). Desde una perspectiva personal, con seguridad, un rápido recuento a nuestra experiencia temprana, traerá consigo valiosos momentos en los que escuchar y compartir una narración ocupaban toda nuestra atención y compromiso; la naturaleza del momento era particular y nos disponíamos (o disponemos) a suspender nuestro juicio “crítico” (como el de la inexistencia de hobbits) para explorar la historia tal cual se nos presenta. Nos emocionamos con un personaje (o sobre un personaje) y vivimos la denominada paradoja de ficción, como la posibilidad de sentir sobre lo inexistente.

Pero esta suspensión de leyes y compromiso con la historia no es solo nuestra, los niños y niñas que están junto a nosotros pasan todos a formar parte del contexto de lectura, un grupo como sistema lector que participa en la historia sin importar las características del “vecino” que escucha, se compromete y participa junto a nosotros.

De esta forma, la lectura, particularmente la lectura de literatura infantil, presenta características propias que la hacen un terreno fértil para reunir a las personas, pero además construye un escenario (que incluye al texto, a los lectores y narradores) en el que nos “disponemos” a la exploración y aprendizaje.

Esta última característica ha sido ampliamente reconocida y la lectura ha sido utilizada como un instrumento central en los procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos formales en la escuela (Cervera, 1997; Munita, 2010; Patte, 2011; Pelegrín,

2008). En este marco, la lectura de literatura infantil y juvenil, ha entregado una poderosa herramienta para que el niño/a, se alfabetice y desarrolle competencias en el lenguaje formal (Lluch, 2006).

Pero además, la narración como plataforma que construye mundos de ficción, permite la exploración de escenarios distintos al “real”, en estos mundos se desarrollan historias cuyas interacciones están cargadas de emoción (Oatley, 1999), personajes en situaciones particulares con aprendizajes particulares desde los cuales es posible observar y aprender vicariamente (Magán, 2002; Munita y Riquelme, 2009; Páez y Adrián, 1993; Riquelme y Munita, 2011).

Siguiendo a Vygotsky (1930/2009), “los padecimientos y la suerte de personajes imaginarios, sus penas y alegrías nos emocionan contagiosamente pese a que sabemos bien que no son sucesos reales, sino elucubraciones de la fantasía” (p. 24)

Entonces, los cuentos nos entregan un escenario al que podemos acceder como observadores, pero que nos obliga además a participar a través de la emoción y reflexión que nos genera, en otras palabras, la lectura de literatura de ficción nos permite observar “un escenario paradigmático” (de Sousa, 1987) de expresiones y regulaciones emocionales, al que podemos someter a revisión con la ayuda de un mediador (Riquelme, Munita y Montero, 2013).

La exploración de los mundos de ficción, de aquellos personajes que pertenecen a la literatura infantil se potencia cuando existe un adulto, que pueda *mediar* el recorrido entre mundos de ficción y realidad, así como el diálogo de aquellos aspectos del mundo emocional que emergen de la interacción *mundo de ficción-niño lector*. Esta mediación se construye entonces en el lenguaje, en la comunicación oral, visual y se articula en preguntas que puedan permitir este diálogo.

La exploración de las emociones y aprendizaje de guiones emocionales en un escenario paradigmático real está siempre acompañado de personas del grupo social y cultural quienes orientan y enseñan; en un escenario paradigmático ficticio construido en la literatura infantil, la mediación de un adulto es fundamental para una adecuada exploración del guión emocional (Páez y Adrián, 1997; Riquelme y Munita, 2012).

El andamiaje construido en el lenguaje es un instrumento fundamental en la posibilidad de explorar un escenario creado en el mismo lenguaje, en esta exploración el niño trae el mundo que ha construido (en una zona de desarrollo real), el escenario presenta un mundo de ficción a explorar y el mediador explora y amplía en el lenguaje

las distintas dimensiones de la emoción representadas en este mundo de ficción (zonas de desarrollo potencial) (Oatley, 1999; Riquelme y Montero, 2013; Engeström, 1999).

Esta forma de exploración de mundos escritos y reales puede ser denominada *lectura mediada* (Alzola, 2004; Munita y Riquelme, 2013; Riquelme y Munita, 2011) y no sólo permitiría el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, iniciación a la lectura infantil, desarrollo del lenguaje (entre otras), sino que, como se ha señalado, posibilitaría además la exploración de la emoción en los otros y en sí mismo (Denham, 1998; 2007; Stefan, 2008) y el desarrollo de herramientas emocionales para dar cuenta de manera eficaz del contexto social en el que se desenvuelve (Munita y Riquelme, 2009; Riquelme y Montero, 2013; Riquelme y Montero, 2011, 2012), es decir, el desarrollo de competencias emocionales.

En consideración a lo expuesto, es que el objetivo de este estudio es presentar y evaluar una propuesta para el desarrollo de competencias emocionales en niños/as de Nivel transición 2 (en la etapa preescolar) y niños de primer y segundo año (primer ciclo) en la escuela básica, basada en la lectura mediada de literatura infantil como contexto de interacción regulada o experiencia mediada (Ripley y Simpson, 2007; Riquelme y Munita, 2011; Riquelme y Montero, 2013). De esta forma, se lleva a cabo un trabajo *con los niños*, en el que la lectura de literatura infantil se lleva a cabo como un proceso integrado a la dinámica regular del grupo y al currículum escolar.

Se describirán dos estudios que evalúan la efectividad a corto y largo plazo de la estrategia de lectura mediada.

A continuación se presentará el marco general desde donde se abordarán inicialmente los inicios de un currículum binario (en la relación a la emoción y cognición), para luego revisar los principales modelos sobre la emoción y los elementos constitutivos del modelo de competencias emocionales, enfatizando una perspectiva interaccionista. En un segundo apartado se revisarán las características de la narración oral y escrita, los elementos centrales de literatura infantil y el cuento, para finalizar este apartado con la lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales. Finalmente se presentarán los lineamientos del método utilizado en la investigación, los resultados de los dos estudios que la componen y su discusión.

CAPÍTULO UNO: APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE LA EMOCIÓN

I.1.- Una visión histórica de la emoción en educación

Históricamente, la inclusión de los aspectos emocionales en el aula ha tenido un desarrollo oscilante en cuanto a la importancia que le ha sido otorgada y a los procedimientos para incorporarla o excluirla del aula (Bach y Darder, 2002); esta variación es aún más evidente al analizar la importancia dada a la dinámica emocional que es propia de los profesores, de los estudiantes o de la relación entre ambos grupos (Schütz y Pekrun, 2006; Schütz, Quijada, de Vries y Lynde, 2011).

Para Sánchez (2010), la incidencia sobre el papel de las emociones en el desarrollo integral del alumno debe ser contemplada, en el ámbito curricular, como un recorrido de avances y retrocesos; Zigler y Bishop-Josef (2006), se han referido más explícitamente a este proceso como uno en el que en algún momento se han llegado a dar “tres pasos hacia adelante y dos hacia atrás”² (p. 15).

Desde una mirada general, estos procesos de inclusión/exclusión de la educación emocional en el aula, siempre han estado ligados al contexto social que define lo que es educar, así como a los paradigmas educativos que orientan los fines de la educación (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Casassus, 2007; Naranjo, 2007).

De esta forma, la educación formal en un sentido amplio, ocurre como una transformación contingente a la historia de una comunidad en donde el sistema educacional configura un mundo, los educandos confirman el mundo de su educación y los educadores en el educar, el mundo que vivieron (Maturana, 1997), consecuentemente, el reconocimiento de la emoción o su exclusión de este mundo educacional, tiene implicaciones profundas y fundamentales tanto para el individuo como para los objetivos de cada comunidad (Jiménez, Lagos y Durán, 2011; Lee y Fox, 2009). El currículum escolar entonces, representaría las aspiraciones e ideales para el desarrollo de un individuo de una comunidad particular y también de un contexto legislativo y político en particular, aunque los objetivos de ambos grupos no sean necesaria o completamente coincidentes (Brunner y Peña, 2008; Cohen, 2006).

En la actualidad, estas aspiraciones legislativas y políticas pueden ser fácilmente observables tanto en las modificaciones al itinerario formativo de educación (Centro estudios del MINEDUC, 2012; Darling-Hammond y Bransford, 2005), como en las modificaciones a las actividades curriculares que se realizan en las escuelas y colegios, en las que muchas veces se ha buscado ajustar sus contenidos para responder a las

² Los autores se refieren específicamente al rol del juego y la emoción en el currículum escolar.

baterías de instrumentos que evalúan objetivos de aprendizaje nacionales o internacionales, desplazando aquellas actividades que no son explícitamente evaluadas en estos instrumentos las que habitualmente reflejan -directa o indirectamente- una aproximación a la vida emocional del estudiante (Baumer, Ferholt y Lecusay, 2005; Zigler y Bishop-Josef, 2006).

Para Casassus (2007), lo descrito anteriormente no es un proceso reciente, sino que es posible de observar ya en los sistemas educativos formales del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX; durante estos periodos la escuela se orientó exclusivamente hacia y para la educación de un “ser racional”, estando en las bases de esta institucionalidad una visión positivista y racionalista, “en esta época, la racionalidad era vista como el camino del progreso y de la felicidad. En consecuencia, el tipo de ser humano que se deseaba formar era el de un ser racional” (p. 235). Bajo este paradigma en la educación formal, la vida emocional en el aula ha sido sistemáticamente reprimida y su importancia minimizada (Naranjo, 2007); naturalmente, si el “desempeño emocional” no es criterio de comparación de eficacia del proceso de enseñanza aprendizaje en la educación formal, su rol en este proceso es simplemente complementario.

Aunque históricamente han coexistido planteamientos sobre los fines de la educación en los que se ha venido promoviendo la integración de la vida emocional en el aula como un aspecto central (ver Cohen, 2006), es la idea de la razón, como eje en la formación de las personas, la que se reconoce con mayor claridad en los currículos de un contexto social en el que se considera el desarrollo del pensamiento racional como la llave para el bienestar y el crecimiento (Casassus, 2007; Zembylas, 2002), postulados especialmente retratados en la educación occidental (Lovat, Kerry, Neville y Ron, 2011).

Para Sánchez (2010), la supremacía de la “Razón”, promovida durante la época de la ilustración en el contexto educacional, ha sido el motivo principal de esta tendencia, sin embargo, los lineamientos centrales de esta idea pueden ser ya reconocidos en los planteamientos ontológicos y epistemológicos de los principales filósofos y escuelas filosóficas griegas, romanas y de principios del siglo XIV, en los que se observa una profunda separación y conflicto entre cognición y emoción, así como una tendencia a supeditar la primera sobre esta última dimensión emocional (Pons, de Rosnay y Cuisinier, 2011; Prado, 2006), este conflicto entre razón y emoción

fue habitualmente representado como uno entre lo divino y lo animal, donde “naturalmente” nuestra veta “divina” se corresponde con lo racional (Haidt, 2001).

Como una forma de contextualizar los objetivos fundamentales de la presente investigación, en el siguiente apartado se revisarán brevemente las principales aproximaciones a la distinción emoción/cognición que han fundamentado un contexto histórico para una particular forma de educar y formar personas.

Este primer bloque teórico, pretende entonces hacer una revisión acotada sobre los modos en los que históricamente se ha concebido la emoción y su rol en el quehacer humano. Comenzará con una exploración sobre las raíces históricas que dieron paso al estudio de la emoción, para luego realizar un recorrido sobre las principales teorías y aportes individuales a la reflexión sobre la emoción o explicación de los mecanismos biológicos que subyacen, para finalizar este apartado con la descripción de las denominadas competencias emocionales.

I.2. Sobre las raíces históricas de una división conceptual

I.2.1.- Emoción/cognición en el pensamiento griego

La dicotomía emoción/pasión y cognición y su rol en el quehacer humano fueron parte fundamental de la discusión en la antigua Grecia, diversos planteamientos hacia el rol de las emociones en el quehacer humano dividieron la forma en que se enseñó lo adecuado o correcto en el diario vivir y también lo esperable en los lineamientos de la educación, fundamentalmente en el contexto de lo ético y la importancia de su rol en una buena vida o una vida virtuosa (Knuuttila, 2006; Solomon, 2007).

El objetivo en este apartado no es entregar una visión exhaustiva del pensamiento de cada filósofo o corriente de pensamiento, se trata más bien de explorar los orígenes y desarrollo de un currículum binario, en el que cognición y emoción siguen vías distintas y en el que la emoción ha sido básicamente “un camino secundario” o, directamente un camino “cerrado”.

Las posiciones en relación a esta dicotomía fueron y aún son muy amplias, algunos postularon la búsqueda de armonía de las emociones, otros buscaron el potenciar o cultivar aquellas emociones positivas o que causan alegría o placer, otros plantearon el control de las emociones y principalmente su exclusión de la vida racional (Casado y Colomo, 2006). En general las emociones (pasiones), fueron prontamente

mantenidas al margen en la búsqueda de un ser humano virtuoso, que mantiene el pensamiento y la razón como eje de su accionar.

Ya en el *Phaedo*, Platón señalaba los apetitos y emociones como cambios y urgencias corporales y se encontraban, por lo tanto, fuera de la parte racional del alma. De esta forma, en pro de un alma inmortal, se debían dejar las pasiones y deseos de un cuerpo mortal.

No puede decirse que con Platón comienza el tratamiento más formal sobre el tema de las emociones, sin embargo contribuyó significativamente al estudio promovido posteriormente por Aristóteles, especialmente con sus postulados sobre la naturaleza del alma (Knuuttila, 2006).

La concepción de un alma tripartita es una de las doctrinas mejor conocidas de Platón (429-347, AC); en *La República* planteó la división del alma en tres partes: el razonamiento, la espiritual, y la apetitiva; la parte de la razón es capaz de amar el conocimiento y la sabiduría y de experimentar el bien; la parte espiritual contiene las emociones conectadas con autoconfianza y autoafirmación y la parte apetitiva persigue los placeres inmediatos.

En este modelo, las emociones fueron efectivamente consideradas como parte integral de los aspectos que componían el alma, sin embargo fueron asociadas directamente con la dificultad para el desarrollo del pensamiento; de esta forma, la razón debía controlar las emociones para un funcionamiento armónico del alma; desde esta perspectiva, las tres dimensiones del alma se encontrarían en una constante pugna, el sometimiento a la razón es entonces el camino que un hombre sabio debe recorrer:

-¿Y no es a lo racional a quien compete el gobierno, por razón de su prudencia y de la previsión que ejerce sobre el alma toda, así como a lo irascible el ser su súbdito y aliado?

-Enteramente. (Platón, *La república*, resp. 441c.)

En esta misma lógica, los objetos sensibles o ideas resultan accesibles sólo a la parte inteligente y razonadora del alma al ascender al mundo de las ideas, por lo tanto, al seguir los lineamientos del alma racional, no existiría rebelión por parte de los demás componentes del alma.

En el *Timeo* de Platón se presenta el mito en el que los dioses primero crearon cabezas humanas, con su carga divina de la razón, las extremidades pronto aparecieron para facilitar la movilidad y, a continuación, los dioses se vieron obligados a crear órganos hirvientes, apasionados, para ayudar a las cabezas a moverse en el mundo; el

drama de la vida moral humana fue entonces la lucha de las cabezas por controlar los cuerpos canalizando las pasiones del cuerpo hacia fines virtuosos (Kristjánsson, 2010, 2006).

Las emociones tampoco formarían parte de la buena vida moral de una persona madura y la razón, por sí sola, es capaz de alcanzar los valores morales y orientar la conducta adecuadamente a través de actos de razón contemplativa.

Por su parte, Aristóteles (384-322, AC), quien fuera discípulo de Platón, se diferenció de este último en aspectos fundamentales que marcan una aproximación distinta a la realidad, como por ejemplo, al considerar las cosas individuales como la verdadera realidad (y no solo reflejos del mundo de las ideas) y la validez del conocimiento sensible como principio del conocimiento. Estas discrepancias modifican también su aproximación al ámbito de las emociones, para Aristóteles buena vida efectivamente debiese incluir las emociones apropiadas, de esta forma la educación de las emociones (*pathē*, “pasiones”), es una parte central de la formación moral y constituían un elemento clave de las virtudes (Kristjánsson, 2010, 2006).

Para Aristóteles, el alma mantiene su eje en lo racional, como una función propia y orientada al pensamiento, en este caso, lo racional estaría asociado a la búsqueda del saber y de la *eudamónia* o plenitud que es traducida comúnmente como “felicidad”. Esta felicidad debe ser entonces, buscada virtuosamente con el intelecto como guía y las emociones deben estar al servicio de esta búsqueda (siempre controlada por la razón).

En su libro *Retórica*, Aristóteles definió las emociones como aquello que hace que la condición de una persona se transforme a tal grado que su juicio quede afectado, sin embargo, estas emociones se consideran adecuadas cuando se han infundido y formado a través de la razón.

En esta lógica, por su orientación hacia aspectos específicos de una determinada situación, las emociones pueden fácilmente “complicar las cosas” e interferir en el juicio de una persona (Kristjánsson, 2010); de esta forma, para Aristóteles “deben ser puestas bajo estricto control a través de una continua reevaluación y, a menudo, rechazo de sus sugerencias conductuales” (Kannuttila, 2006, p. 5), para ser plenamente virtuosa, una persona no sólo debe actuar, sino también reaccionar, de la forma correcta, hacia las personas adecuadas, en el momento adecuado, en otras palabras, manejar nuestra vida emocional con la orientación de la razón o “inteligencia”.

Por ejemplo, de acuerdo a Aristóteles, la rabia no es siempre la respuesta equivocada; muy por el contrario, esta emoción puede ser exactamente la respuesta correcta según la razón y el contexto.

Las acciones y reacciones emocionales apropiadas son características de un adecuado camino hacia una moral correcta y el virtuosismo, de esta forma, las emociones no sólo deben estar controladas por la razón (conteniendo a la emoción), sino que deben estar correcta y confiablemente alineadas con ella (Kristjánsson, 2010).

Desde los postulados de Platón y Aristóteles es posible observar el desarrollo de una idea sobre las pasiones/emociones supeditadas al ámbito de la razón que opera como guía y orientadora del conocimiento y, por lo tanto, del camino a una vida correcta y virtuosa. Canalizar o educar las emociones marcan los énfasis en cada modelo, siempre asociado, en términos más amplios, al debate sobre la ética y la moral (Lovat et al., 2011).

Como señalamos al inicio de este apartado, existieron distintas tendencias en el debate sobre las emociones, en este marco, tanto Platón como Aristóteles plantean una combinación de aspectos racionales y emocionales, fundamentalmente unificadas y modeladas por la racionalidad. Posturas más radicales han planteado que las emociones debiesen ser “excluidas” para una vida correcta y virtuosa. Esta idea es fundamentalmente representada en las orientaciones más ortodoxas de Escuela Estoica.

La escuela Estoica a la que pertenecía Séneca (4 AC – 65 DC; ver el Inquiridion), desarrolló una teoría de las emociones conceptualizándolas como juicios equivocados sobre el mundo y el lugar de cada uno en él, como formas falsas y destructivas de ver la vida. Una buena vida, debe enaltecer los lineamientos de la razón y de los hábitos racionales y la exclusión de las emociones.

En consecuencia, se debe reemplazar las emociones con la razón, en especial, adoptando la indiferencia psíquica o *apatheía*, es decir, la ausencia de afectos y pasiones para poder obrar de acuerdo con la naturaleza racional del ser humano (Knuuttila, 2006; Prado, 2006).

Las emociones son entendidas en el estoicismo como productos de una forma de error específico que produce intensas reacciones (pasiones), las que constituyen un desequilibrio en nuestro estado psicológico natural de balance. “Estos disturbios son tratados como “enfermedades” que necesitan ser curadas a través del análisis de su naturaleza y origen por medio del consejo” (Gill, 2006, p.41), la respuesta fundamental

a estas enfermedades se basa en la prevención de las mismas, a través del promover y cultivar estados mentales más “desapegados”.

De esta forma, el consejo fundamental consiste en minimizar la confusión generada por la emoción, mediante el mantenimiento de los estados más independientes de la mente (Greenspan, 2003), el planteamiento fundamental para este estado independiente es el control de las emociones.

Por ejemplo, Séneca señala que la emociones efectivamente dependen de la aprobación racional de la persona involucrada, pero que una vez que estas han sido formadas, pueden escapar de un control racional y de esta forma, ser replanteados en sus propios e irracionales términos.

Para Casado y Colomo (2006), el pensamiento estoico distingue pasiones fundamentales: el anhelo de los bienes futuros y la alegría por los bienes presentes, el temor a los males futuros y la aflicción por los males presentes. Al anhelo, alegría y temor les correspondían tres estados normales y propios del sabio: voluntad, alegría y precaución, emociones que se caracterizaban por estados de calma y equilibrio racional.

Los estoicos reducían las demás pasiones a las cuatro fundamentales, consideradas todas como enfermedades crónicas, capaces a su vez de generar otras de aversión y deseo. Para estos filósofos el hombre sabio no puede más que tomar conocimiento y vivir conforme a la razón, es el ser racionalmente perfecto, el mundo como orden racional no puede amenazar al sabio, por consiguiente, la aflicción o el temor, tanto como el anhelo o la alegría constituyen un bien fuera de la razón o un mal que pueda amenazar a la razón (Casado y Colomo, 2006, p. 3).

El énfasis cognitivo de los planteamientos estoicos, puede ser fácilmente reconocido en los postulados cognitivistas actuales, sus planteamientos, así como los de Platón y Aristóteles pueden ser reconocidos igualmente en la edad media; la visión de los estoicos sobre la emoción es particularmente influyente durante esta época, una versión de la sabia *apatheía* se hace acorde con la de un alma perfecta que será asimilada a lo divino.

1.2.2.- Sobre la continuación de la división en la edad media

La Edad Media continúa con gran parte de la lógica greco/romana previamente descrita, sin embargo fue especialmente influenciada por la teología cristiana en la que la lógica de pensamiento establece una asociación entre las emociones y los deseos egoístas del ser humano, siendo por lo mismo considerados como pecados o tentaciones

(Prado, 2006). En esta línea de pensamiento, particularmente los filósofos cristianos de este periodo, denigraban las emociones debido a su vínculo con el deseo y por lo tanto, con el pecado original (Haidt, 2001).

De acuerdo a King (2010), no existe solo un modelo de emoción que predomine en el pensamiento medieval, y plantea la necesidad de un análisis en profundidad del planteamiento de distintos filósofos, empresa que escapa con creces los objetivos de este apartado, por lo mismo, se revisará el planteamiento de San Agustín quien es considerado uno de los principales exponentes en el pensamiento medieval.

Inicialmente, un modelo de filosofía de emoción en la edad media implicó su asociación con el oficio que se desempeñaba, por ejemplo, muchas de las teorías de emociones en la literatura médica, asociaron la emoción con un rol causal en las enfermedades y su recuperación; la literatura penitencial y confesional buscó establecer relaciones sobre, por ejemplo, el cómo confortar en el duelo, o sobre las formas de evitar la ira.

La doctrina cristiana realiza un gran aporte en el estudio de las emociones y su rol en el quehacer humano, en esta línea es posible ubicar a San Agustín, quien mantiene una terminología estoica en su discurso sobre las emociones, siendo habitualmente denominadas por él como “perturbaciones”.

Desde esta lógica, lo mundano está caracterizado por las “perturbaciones emocionales” y, por lo tanto, lo racional y la paz que trae consigo no pertenecen a este mundo y deben ser buscadas a través de la fe; al mismo tiempo, concuerda con la filosofía estoica en que las emociones son, a menudo, contrarias a la razón y conducen a una alteración de la mente “al menos en esta vida, como parte del castigo por el pecado original” (San Agustín, *Ciudad de Dios*, 14.9). Sin embargo, difiere de la postura radical de los estoicos planteando que no todas las emociones se deben excluir (*apatheia*), principalmente porque la doctrina cristiana nos impulsa a sentir emociones, como por ejemplo, el amor a los enemigos o el temor a Dios (King, 2010, en prensa).

En efecto, en la escuela cristiana, no tanto se pregunta si un ánimo piadoso y temeroso de Dios se irrita, sino por qué se enoja; ni si se entristece, sino por qué se melancoliza; ni si se teme, sino qué es lo que teme, porque ni el enojarse con quien peca para que se enmiende, ni el entristecerse por un afligido deseando que se libre, ni el temer por el que está en peligro, porque no se pierda, no sé yo si hay alguno que, considerándolo bien, lo reprenda. Porque también es opinión particular de los estoicos que la misericordia es reprobable; pero ¿cuánto

más razonable fuera que se turbara el otro estoico de compasión y misericordia por librar un hombre que no que mudase el color por temor del naufragio? (San Agustín, *Ciudad de Dios*, 8, 2).

La relación entre la razón y las pasiones/emociones se mantiene como un ámbito central de discusión durante el pensamiento medieval, especialmente sobre el rol de la voluntad (*will*) en el control de las pasiones. Para San Agustín, la voluntad presenta un proceso de formación continuo través de cada una de las decisiones habituales, especialmente a través de la adquisición de hábitos desde un temprano desarrollo de los niños, es decir, así como el entendimiento necesita ser iluminado por Dios, un adecuado comportamiento y bondad moral, requiere que la voluntad sea infundida tempranamente con virtud.

Al igual que en el pensamiento Aristotélico, la relación entre la voluntad y las pasiones es fundamentalmente asimétrica, ya que sólo la voluntad podría dar lugar a las acciones voluntarias y es la voluntad la que debe tener el control sobre las pasiones (Pasnau, en prensa). En esta versión agustiniana de *metriopatheia* (Moderación de las emociones), las pasiones son buenas incluso admirables cuando ellos expresan el amor de Dios, pero perniciosas cuando son formadas por el amor a objetos mundanos (Sauvé y Martin, en prensa).

San Agustín no quiere decir que la lucha para controlar las emociones propias es intrínsecamente buena, sólo que es una característica ineludible de nuestra vida terrenal, de esta forma, para San Agustín, un buen cristiano tendrá que experimentar emociones a la luz de una voluntad divina, con precaución, como debieron sentir emociones Adán y Eva, antes del pecado original (Sauvé y Martin, en prensa).

Estos planteamientos sobre las emociones se mantuvieron, de modo amplio, durante la edad media, la idea base representada por San Agustín es la represión de los pasiones y sentimientos orientándolos de acuerdo a la voluntad y la virtud. La tranquilidad de espíritu es entonces promovida por la quietud del alma en búsqueda de un estado en el que la expresión de emociones no tiene otro objetivo que la búsqueda de Dios y la guía de su voluntad.

En esta lógica, se acentúan los polos racionales versus emocionales, y la primacía de los primeros sobre los segundos, especialmente cuando las virtudes humanas como el amor, esperanza y fe “no fueron clasificadas como emociones, sino equiparadas a la razón” (Prado, 2006, p. 16), esto es particularmente evidente en los planteamientos de Santo Tomás de Aquino, en tanto las virtudes que implican

emociones (por ejemplo, el amor a Dios), no podrían ser clasificadas como pasiones, ya que ellas son actividades de la voluntad; de esta forma, aún las pasiones tienen un componente cognitivo.

“Aún como actividades del apetito sensible, sin embargo, las pasiones tienen un componente cognitivo significativo, ya que el juicio de evaluación por *ratio particularis* son parte integral de su causalidad”³ (*Ratio Particularis* en Aquino, citado en Sauv e y Martin, en prensa, p.19)

Razón y voluntad representan los poderes intelectuales del alma y son lo que nos distingue de los animales. De acuerdo a Aquino, estos poderes representan una pequeña parte de los poderes de Dios, por lo mismo, las personas deben orientarlos en una forma espiritual.

La idea fundamental del someter las emociones a la razón o a la voluntad del espíritu, o simplemente de excluirlas de la vida virtuosa, inevitablemente trajo consigo el desarrollo incipiente de una forma de estudio sobre las emociones. El conocimiento de la naturaleza de las pasiones/emociones es entonces fundamental para su aprovechamiento, control, sometimiento o exclusión. Los fundamentos para tales acciones son enmarcados en un contexto particular, en el pensamiento medieval, fundamentalmente ligado a la gracia de Dios y su voluntad.

La necesidad de explicar las interacciones entre emoción y emoción se ha hecho evidente en este periodo, manteniendo la emoción en un segundo plano, pero integrado al pensamiento y al cuerpo (Kristjánsson, 2010, 2006).

I.2.3.- Sobre el dualismo cartesiano y la exclusión formal de la emoción.

Los planteamientos filosóficos del siglo XVII mantuvieron muchos de los lineamientos centrales presentes en el pensamiento medieval, sin embargo durante el siglo XVII se presenta un quiebre radical caracterizado por la emergencia de un pensamiento dualista, influenciados fundamentalmente por René Descartes (1596-1650).

Durante el periodo escolástico, los filósofos cristianos reconocieron a seres vivientes inmateriales, tales como los  ngeles y fundamentalmente a Dios, sin embargo para King (en prensa) ellos no consideraban que las almas fueran necesariamente

³ Even as activities of the sensible appetite, however, the passions have a significant cognitive component, since evaluative judgment by *ratio particularis* are integral to their causation (Trad. del autor).

inmateriales, por lo que se mantenía un vínculo entre el alma y el cuerpo. De la misma forma, en esta etapa los sentidos y la imaginación eran considerados como instrumentos fiables de conocimiento.

Con Descartes se plantea una división absoluta: una visión en la que el ser humano está compuesto de dos sustancias fundamentalmente distintas, una material (*el cuerpo*) y otra inmaterial (la mente o el alma).

La primera sustancia corporal que agrupa las propiedades bajo el atributo esencial de la extensión, ej. Tamaño, la densidad, etc. La segunda es la sustancia mental o alma que agrupa las propiedades bajo el atributo esencial del pensamiento, ej. Los modos de querer, pensar, sentir, etc.

Ambas sustancias son totalmente independientes, sosteniendo una concepción del cuerpo como una “máquina” independiente del alma, y del alma como una como una sustancia distinta del cuerpo.

Las emociones para Descartes provendrían entonces desde estas dos principales fuentes: el intelecto y el cuerpo (pasiones del alma y pasiones del cuerpo); las primeras eran consideradas como más “sutiles” y superiores a las “problemáticas” emociones que se encuentran enraizadas en el cuerpo (Albuquerque, Deshauer y Grof, 2003).

El control por la razón de estas emociones se mantiene en el pensamiento de Descartes, sin embargo, desde esta aproximación es posible reconocer un nuevo paso en la secularización de las emociones en la experiencia humana, fundamentalmente en el énfasis otorgado a la razón como eje del conocimiento humano y principalmente a la duda como procedimiento.

Desde su proposición “pienso, luego existo” plantea un quiebre fundamental entre mundo material y la mente, planteando una concepción de individuo en el cual sólo cuentan los pensamientos, desde esta proposición es posible señalar el inicio “formal” de la hegemonía del racionalismo (Damasio, 2006; Ferrer, 2008b).

Entonces, el elemento básico que permanece sobre todo es el pensamiento, la razón; para Descartes, es posible prescindir de prácticamente todos los atributos que pertenezcan al cuerpo, a excepción de nuestro pensamiento, somos por lo tanto, esencialmente seres pensantes (Priest, 1994).

“Nuestra racionalidad, el mecanismo principal de comportamiento y apreciación del mundo, se ve así atropellada por las pasiones. Las emociones no son más que la cojera de nuestra racionalidad” (Herrera, 2000, p. 236).

Esta primacía del intelecto opera también sobre la imaginación, la memoria y los sentidos (Rocha, 2007), configurando una forma particular de explorar el mundo, a través de la duda metódica en pro de un conocimiento científico.

De esta forma, Descartes logra ubicar a la ciencia y naturalmente a su eje racional, en un nivel superior al conocimiento escolástico basado en la experiencia y en la naturaleza de las cosas.

El aparato racional habrá de primar sobre la particularidad de los objetos a los que se aplica, si lo que pretende es alcanzar el status de ciencia, esto es, de conocimiento verdadero y cierto, en contraposición a las artes o a las denominadas “ciencias curiosas” (astrología, alquimia, magia, etc.) (Henríquez, 2009, p. 96).

Para Aristóteles y, en general el pensamiento en la edad media, el principio del conocimiento estuvo asociado a la validez del conocimiento sensible, para Descartes la experiencia suele ser falaz, mientras la deducción, o “inferencia de una cosa a partir de otra”, nunca puede ser mal realizada por el entendimiento por poco razonable que sea.

Esta crítica a los sentidos es una de las posiciones que mejor habrá de caracterizar al racionalismo cartesiano y que constituirá uno de los pilares más firmes de su concepción del conocimiento científico y, por consiguiente, de su idea de mente racional (Henríquez, 2009).

Para Lyons (1993), esta crítica podría ser traducida en el “problema” de la emoción, la que, a pesar de ser concebida como una forma de conocimiento o una pasión del alma, es descrita solo como un sentimiento sin ningún elemento cognitivo o incluso referencial del mundo “el miedo, por ejemplo, corresponde sólo al reconocimiento subjetivo de los espíritus animales causando que los miembros hagan que el cuerpo huya o el corazón se constriña” (p.15). Desde este punto de vista, entonces el miedo no da ninguna información sobre el mundo, solamente registraría cambios fisiológicos y movimientos corporales en un reconocimiento inmediato, es decir, tener una emoción es reconocerla de inmediato.

Los planteamientos de Descartes son fácilmente reconocibles en el pensamiento moderno, han constituido las bases del avance científico en diferentes campos, y es parte de la filosofía que ha predominado en la formación escolar y en la de la formación de profesores (Casassus, 2007; Ferrer, 2008a, b; Naranjo, 2007).

Sin embargo, desde el siglo XVIII y desde la discusión sobre la ética y moral, los denominados “filósofos sentimentalistas”, tales como Francis Hutcheson, David Hume, Adam Smith, y Joseph Butler, comenzaron a discutir alternativas al racionalismo

(Carrasco, 2009). Particularmente Hume (1711-1776), en relación a los juicios morales, propone que estos derivan de los sentimientos, “La moral excita las pasiones y produce o evita acciones. La razón, por sí sola, es completamente impotente en este respecto. Las reglas de la moralidad, por consiguiente, no son conclusiones de nuestra razón” (Hume, 2001, p. 332-333). Presentando así, desde la reflexión sobre el actuar ético, un desafío a la supremacía racional predominante.

Nada es más usual en la filosofía, y aún en la vida común, que hablar de la lucha entre la pasión y la razón y darle preferencia a la razón y afirmar que los hombre son sólo virtuosos mientras se conforman a sus dictados.//Sobre este modo de pensar parece fundarse la mayor parte de la filosofía moral antigua y moderna, y no hay más ancho campo, lo mismo para los argumentos metafísicos que para las declamaciones populares, como la supuesta preeminencia de la razón sobre la pasión. La eternidad, inmutabilidad y origen divino de la primera, han sido han sido desplegados para mayor ventaja; se ha insistido sobre la ceguera, falsedad e inconstancia de la última. Para probar la falacia de toda esta filosofía, intentaré primero demostrar que la razón por sí sola no puede ser jamás motivo de una acción de la voluntad, y segundo, que jamás puede oponerse a la pasión en la dirección de la voluntad (Hume, 2001, p. 301).

Desde estos postulados es posible apreciar un intento por rescatar las pasiones - que ha comenzado a denominar emociones- de las explicaciones y evaluaciones negativas que realizaron sus predecesores, en especial sobre la relevancia que Descartes le ha dado al rol de la racionalidad en desmedro de las emociones en la vida en general y en la ética.

Como hemos señalado hasta ahora, desde platón hasta los estoicos, las pasiones fueron caracterizadas como irracionales, inexplicables, elementos que perjudican y esclavizan la razón, considerada la características esencial de los seres humanos. En contraste, Hume asume que las pasiones constituyen una parte integral y legítima de la naturaleza humana (Fate, 2005). De esta forma, aunque siguiendo una idea dualista del ser humano, enfatizó una simetría entre lo racional y emocional

Finalmente, para Hume, las emociones solamente podrían ser contrarias a la razón y “cederle” su lugar bajo dos condiciones fundamentales: una pasión puede resultar irracional cuando se ha fundamentado en la suposición de existencia de algo realmente no existente y, puede ser irracional al escoger medios insuficientes para lograr sus fines (Solar, 2008).

Antes de la llegada del siglo XX y los comienzos de una teoría “formal” de la emoción, desde la filosofía se mantuvo el análisis de los procesos emocionales y la razón; Max Scheler (1874-1928) atribuye al ser humano un espíritu que nos diferencia de los animales, para Solar (2008), la atribución de Scheler representa *el logos*, de manera similar a la idea aristotélica de razón, es decir, el hombre como un ser racional, sin embargo, este espíritu, no solamente permitiría al hombre “objetivar” las cosas y actuar racionalmente sino que también permitiría la intuición de actos emocionales.

Para Solomon (2007), Nietzsche (1844-1900) culmina una línea de los “románticos” anticipando el escepticismo global y caos conceptual del siglo XX, destacando la emergencia de una mente humana “menos racional” y “más instintiva”. Para él, el ser humano debe armonizar ambas dimensiones que pueden ser representadas como dos abismos: el de la razón y el de la emoción y pasión, señalando que “intuiciones sin conceptos son ciegos, pero conceptos sin intuiciones son vacíos” (Solar, 2008, p.28).

En resumen, hasta acá hemos pretendido entregar una visión de una visión dualista sobre el ser humano, que lo ha dividido entre razón y emoción, siendo esta primera dimensión la que ha predominado históricamente y ha permeado nuestro pensamiento moderno como un paradigma que presenta muchas exigencias y admite pocos cuestionamientos.

Aun así, dada la importancia que tienen las emociones para la vida, es prácticamente imposible no reflexionar sobre ellas, especular sobre su naturaleza, sus causas y su rol en la cotidianidad, al mismo tiempo, necesitamos comprender a las otras personas, y necesitamos igualmente atribuir estos estados emocionales para justificar o explicar su comportamiento.

Hasta ahora, hemos descrito brevemente los orígenes de una aproximación al estudio de la emoción desde la filosofía griega hasta los comienzos del siglo XIX, para Solomon (2010), este ha sido un periodo histórico en el que la emoción ha permanecido en un segundo plano. En particular, desde los postulados de Descartes, comienza una forma distinta de aproximarse a las emociones, lo que ha marcado una etapa en lo que podríamos señalar como el inicio de un estudio sistemático de las emociones, desde un marco metodológico distinto (formal).

Distintos autores concuerdan en que, desde descartes, comienzan a coexistir enfoques de la emoción más integrados, que pueden oscilar desde los polos “objetivo” a lo “subjetivo”, o de lo “individual” a lo “social” (Prado, 2006; Strongman, 1996). Para

Prado (2006), estos polos reflejan amplias categorías ligadas a distintas fases de la construcción de la ciencia cuyas premisas han dado los lineamientos para la observación del “fenómeno de las emociones” (p. 20). Complementa que las aproximaciones a la emoción no pueden ser abordadas desde una perspectiva lineal, sino que las contribuciones a la aproximación de la emoción “siguen un orden pendular que va desde las orientaciones más biologicistas a mediados del siglo XIX, hasta un predominio de la explicación social a fines del XX” (p. 20-21).

A continuación realizaremos una breve descripción de las principales aproximaciones a las emociones. Aun teniendo en mente y compartiendo el planteamiento de Solomon “las explicaciones de la emoción son, implícitamente, teorías de la emoción” (2007, p. 168), intentaremos reflejar aquellas que se han hecho explícitas en la época moderna.

Se presentarán los principales modelos o, como plantea Lyons (1993), “corrientes teóricas” sobre la emoción; intentar abordar en profundidad cada una de las líneas de investigación o reflexión sobre emoción escapa con creces el objetivo de este estudio, por lo mismo se presentarán sus postulados centrales y elementos característicos. Se revisarán los modelos evolucionistas, modelo biológico/fisiológico, conductista, fenomenológicos y cognitivas, comenzando con las aportaciones de Darwin en los fundamentos de un modelo evolucionista de las emociones.

I.3.- Sobre los comienzos de una teoría general de las emociones

I.3.1.- Teoría evolutiva en el estudio de las emociones

Es recién con Charles Darwin cuando comienzan los denominados “Años dorados”, en el ámbito de la investigación de la emoción (Gendron y Barrett, 2009); con Darwin se inician las ideas fundacionales de lo que se conocerá posteriormente, neurociencias afectivas y, fundamentalmente sobre la teoría de las emociones básicas.

Como hemos venido señalando, la obra de Darwin ha marcado el inicio de las posteriores investigaciones sobre la emoción centradas en los aspectos evolucionistas (Ferrer y Chacón, 2008; Plutchik, 2001; Prado, 2006); junto a Descartes, han señalado un punto de bifurcación en el estudio de la emoción, particularmente en el reconocimiento de la importancia de las variables biológicas, así como las orientaciones expresivas de la emoción, los fundamentos de la universalidad de las emociones y su rol en la supervivencia (Palmero, 2003).

Su principal obra “la expresión de las emociones del hombre y en los animales”, postula la idea de la universalidad de las emociones y particularmente sobre el componente evolutivo de la expresión emocional. Argumenta que las emociones y la expresión emocional son similares tanto en el hombre como en los animales (Calhoun y Solomon, 1984), de esta forma, las emociones estarían basadas en estados primitivos de activación fisiológica que involucran impulsos instintivos innatos como la autopreservación, al constituir reacciones apropiadas a situaciones de emergencia provenientes del entorno, que se manifiestan a su vez en rutinas específicas de comportamiento (Prado, 2006).

En esta línea exploró expresiones emocionales dentro de una especie y entre ellas, enumerando gestos corporales comunes que, para Darwin, además de funciones de supervivencia, cumplen una labor de comunicación, traduciendo ciertos estados de espíritu, apuntando a distintas fuentes de evidencia (Prado, 2006).

Darwin, presentó algunos fundamentos a la universalidad de las emociones, tales como:

- (a) Aparecen en los niños pequeños de la misma forma que en los adultos.
- (b) Son expresadas de idéntica forma por aquellos individuos nacidos ciegos.
- (c) Aparecen en distintas razas y grupos de hombres.
- (d) Aparecen de formas relacionadas en muchos tipos de animales inferiores.

Siguiendo esta lógica, su obra se encuentra plena de observaciones en animales, aves y especies domésticas, dedicando capítulos especiales a los monos y expresión emocional en el hombre.

Darwin (1967) sugiere que la expresión emocional no ha evolucionado considerablemente, que no dependerían de la selección natural, simplemente dependerían de la forma del en la cual sistema nervioso se conecta o, posiblemente, son remanentes de antiguos hábitos. Esta idea se enmarca en su tesis general en la cual ubica a los humanos en un continuo con el resto de los animales, de esta forma, los principales actos de los hombres y animales son innatos o hereditarios:

Con la humanidad, algunas expresiones como el erizado del cabello bajo la influencia del terror extremo, o el mostrar los dientes, bajo una rabia furiosa, casi

no se puede entender, salvo en la creencia de que el hombre existió alguna vez en una condición animal mucho más baja⁴ (Darwin, 1967, p. 17).

La expresión de la emoción no formaría entonces parte de los productos asociados a la educación o la cultura, en esta lógica, la expresión facial de la emoción es una extensión de la emoción. En esta idea Darwin reconoce que hay ciertos aspectos asociados a la cultura o impuestos por ella, pero aun así la mayor parte de ellos son una causa "ajenos a la voluntad para escapar de algún peligro para satisfacer algún deseo" (Ferrer, 2008, p. 82). Para apoyar esta idea Darwin destaca la conducta de los lactantes cuyos rostro expresa cólera o dolor. "La herencia en los jóvenes, en las diferentes razas, tanto en el hombre como los animales expresan los estados del espíritu por idénticos movimientos" (Darwin, 1967).

Para Gendrón y Barret (2009), a pesar de que probablemente la intención de Darwin nunca fue esbozar un modelo de la emoción, los teóricos de las emociones básicas encontraron inspiración en algunas ideas contenidas en la expresión de la emoción en el hombre y animales.

Primero, al referirse a un set de conductas faciales como una expresión, Darwin asumió que un estado emocional busca una salida en la conducta, entonces el estado emocional está codificado en la conducta y puede servir como una "pantalla terminal" de información para los otros. Algunas perspectivas de las emociones básicas han descrito varias configuraciones específicas de los movimientos musculares faciales que, según proponen, se corresponderían con diferentes categorías emocionales; uno de los principales exponentes de este modelo son Paul Ekman (Ekman, 2007; Ekman, Sorenson y Friesen, 1969) y Carroll Izard (1977), entre otros.

Segundo, Darwin asume que las expresiones son hábitos o reflejos que ocurren sin la mediación de la voluntad, de manera automática. Este argumento se ha utilizado para apoyar la visión de las emociones como reflejos complejos preparados por la evolución. "En este sentido Darwin planteó que, a través del tiempo una conducta específica proporciona funciones (ej. Morder o atacar) que llegan a estar asociadas con algún estado interno (ej. rabia) de modo tal que la conducta (ej. abrir la boca) sucede siempre que el estado interno está presente (ej. mostrar los dientes en la rabia).

⁴ With mankind some expressions, such as the bristling of the hair under the influence of extreme terror, or the uncovering of teeth, under that of furious rage, can hardly be understood, except on the belief that man once existed in a much lower and animal-like condition (Trad. del autor).

En tercer lugar, se ha interpretado, desde los postulados de Darwin que los animales podrían tener emociones como los humanos, sin embargo, los propios escritos de Darwin no son concluyentes en este punto, por ejemplo “Un toro enfurecido exhibe su rabia solo a través de la manera en la cual mantiene su cabeza baja” (1967, p. 129). Pero, contradiciendo esta afirmación, Darwin también previene que, a veces, cuando los perros están impacientes, pueden hacer sonidos a través de sus narices que parecen quejumbrosos, pero no podemos tener la certeza de que efectivamente lo son o es nuestra asociación del sonido en base a lo que hemos aprendido de nuestra experiencia.

Las ideas de Darwin se mantienen como un referente en el campo de la emoción, especialmente dado su énfasis en la propositividad de las conductas emocionales y en los postulados que dieron origen a la llamada corriente etológica o evolutiva de las emociones fundamentales, que tiene como eje la consideración del fenómeno emocional como producto de la evolución y la idea de las emociones básicas definidas por expresiones faciales universales y similares en culturas distintas (Prado, 2006).

Los planteamientos básicos de Darwin sobre la universalidad de la expresión facial de la emoción se ha mantenido a través del tiempo; Allport (1924), Tomkins (1962, 1991), Ekman, (1994, 1997; 2007), Izard (1977), entre otros, también postularon la universalidad en la conducta facial, aunque cada uno de ellos ha ofrecido una base teórica con distintos énfasis para sus hallazgos (Ekman y Friesen, 1971).

A continuación se revisarán brevemente los argumentos de los principales exponentes de esta línea comenzada con Darwin.

I.3.2.- Teorías de las emociones básicas y universales

El presupuesto fundamental de estos modelos radica en que las expresiones faciales expresan emociones básicas. Para Tomkins (1962), lo anterior se lleva a cabo a través de programas afectivos, sugiriendo que el sistema afectivo consiste en un número limitado de emociones básicas o fundamentales pan-culturales, que están directamente ligadas a un sistema motivacional y han sido favorecidas por evolución filogenética, distinguibles a sus características neuronales, corporales, conductuales y expresivas.

Esta aproximación al estudio de las emociones ha sido conocida como *Teoría de las Emociones Discretas* (Ekman, 1994, 1997; Tomkins, 1991), “Un conjunto particular de los procesos neuronales que conducen a una expresión específica y una

correspondiente sensación específica”⁵ (Izard y Malatesta, 1987, p. 496). Esto implica que las emociones básicas son distintas y están separadas, postulando que los programas afectivos para las emociones básicas, tales como rabia, miedo, tristeza y alegría, producen respuestas de configuración prototípicas que incluyen patrones específicos de expresión emocional (Colombetti, 2009; Scherer y Ellgring, 2007).

Para Keltner y Ekman (2000), el estudio de la expresión facial ha sido central en el estudio de la emoción desde los planteamientos originales de Darwin, generando discusiones que se mantienen actualmente. De acuerdo a estos autores dos desarrollos teóricos de finales de 1960 y comienzos de los 70’s involucraron el estudio de la expresión facial de distintas formas:

Primero: los estudios cros-culturales independientes conducidos por Ekman y sus colaboradores y por Izard, han apoyado la idea de la universalidad en la interpretación de la expresión facial de la emoción. Los hallazgos de ambos grupos fueron contrarios a la idea prevalente del relativismo cultural, sugiriendo que el estudio de la expresión facial está relacionado con cuestionamientos centrales en relación a la naturaleza humana.

Segundo: los investigadores desarrollaron mediciones objetivas de la expresión facial (Ej. Ekman, 2007), las que son utilizadas para medir la actividad facial de manera más directa y precisa que las herramientas previas, como el acuerdo entre jueces, o la evaluación de los cambios en la expresión facial a través de registros intrusivos o poco precisos como la electromiografía.

De esta forma, para Keltner y Ekman (2000) los cambios conceptuales y metodológicos han permitido un avance considerable en este ámbito y la extensión de la investigación sobre la emoción a distintas áreas.

Para Ekman (2007), luego de Darwin, ha sido Silvan Tomkins uno de los primeros y principales referentes en la investigación sobre la universalidad de las emociones. Tomkins (1991), siguió una larga tradición que apoya la existencia de un pequeño número establecido de emociones discretas (básicas), proponiendo la existencia de nueve estados afectivos básicos (dos son positivos: interés y alegría, uno es neutral: Sorpresa, y seis son negativos: miedo, rabia, asco, angustia, desprecio,

⁵ a particular set of neural processes that lead to a specific expression and a corresponding specific feeling (Trad. del autor).

vergüenza y culpa); cada uno de estos estados es identificable por una configuración particular de características faciales (ver Tomkins, 1991).

Tomkins diferenció estas emociones básicas e innatas de aquellas “complejas” (Ej. envidia, simpatía, culpa) que requieren socialización. Por ejemplo, la rabia es una emoción básica en el modelo de Tomkins, esta emoción se expresa y reconoce fácilmente en los bebés humanos, sin embargo, esta expresión se regula socialmente durante el desarrollo de modo que es poco probable “ver” la ira sin socialización en un adulto, manteniendo su expresión “bajo control” por las fuerzas sociales y guiones personales que inhiben su expresión más primaria (Tomkins, 1991).

Siguiendo a Darwin, Tomkins argumentó que las emociones básicas son favorecidas por la evolución filogenética, codificado genéticamente, y los programas universales de afecto (Tomkins, 1962, p. 244). A pesar de Tomkins no describió la naturaleza de estos programas en detalle, el supuesto era que -condiciones específicas- dispararían automáticamente un patrón de reacciones que van desde respuestas fisiológicas periféricas a la inervación muscular, particularmente en la cara y la voz.

Este concepto de emociones discretas ha sido popularizado por muchos investigadores, proponiendo un tipo y número distinto de emociones básicas. A continuación nos referiremos principalmente a dos académicos cuya teorización e investigación ha sido fuertemente influenciada por Tomkins: Paul Ekman y Carroll Izard (Scherer y Ellgring, 2007).

I.3.3.- Las aportaciones de Paul Ekman

El trabajo de Ekman sobre las emociones universales comienza – paradójicamente- buscando emociones específicas y aprendidas en cada cultura. En la búsqueda de diferencias, Ekman y sus colegas exploraron y documentaron la universalidad de la expresión facial de la emoción a través de investigaciones con personas de distintas culturas, nacionalidades y niveles de alfabetización, ubicación geográfica, entre otras. En esta búsqueda, Ekman y Friesen (1971), consideraron las contradicciones que se presentaban entre los planteamientos centrados en la expresión cultural de las emociones y aquellos que planteaban una mirada universal sobre las mismas.

Ellos hipotetizaron que los universales se encuentran en la relación entre patrones distintivos de los músculos faciales y algunas emociones particulares (alegría, tristeza, rabia, miedo, sorpresa, disgusto e interés). Sugiriendo finalmente que las

diferencias culturales podrían ser observadas en algunos de los estímulos, los que, a través del aprendizaje, llega a establecerse como elicitadores de emociones particulares, en las reglas para controlar la conducta facial en settings sociales particulares y, en muchos de las consecuencias de la activación emocional.

En el procedimiento básico inicial de las investigaciones de Ekman y Friesen (1971) mostraban fotografías de personas de distintas culturas para determinar si una expresión facial de la emoción era juzgada de manera similar a pesar de la cultura del observador, con este objetivo, utilizaba historias cuando las personas no comprendía el lenguaje original o sospechaba que podría influir en los resultados si se presentaban alternativas.

Sus investigaciones implicaron el trabajo con personas de la tribu Fore en Nueva Guinea, cuando ellos aún no tenían un lenguaje escrito y, para Ferrer (2008b), aún vivían en la edad de piedra sin contacto con otras civilizaciones. Pero además extendió su investigación inicial con personas escolarizadas de Brasil, Estados Unidos, Argentina, Chile y Japón (Ekman, 2007). Los resultados confirmaron el reconocimiento de los mismos rostros con las mismas emociones en ambos grupos, aunque reconoce que el reconocimiento no fue “tan fuerte” en los grupos de Borneo y Nueva Guinea (Ekman, Sorenson y Friesen, 1969).

Llegó a documentar la universalidad de la expresión facial de las emociones en lo que Matsumoto señala como cuatro fuentes de evidencia:

- (1) Juicios de las expresiones formuladas por las culturas alfabetizadas, (2) los juicios de las expresiones formuladas por las culturas anteriores a la escritura, (3) los juicios por las culturas letradas de las expresiones formuladas por culturas anteriores a la escritura y (4) las expresiones espontáneas de todas las culturas⁶ (2004, p. 41)

De manera general, en línea con los planteamientos de Darwin y Tomkins, Ekman propone la visión de las expresiones faciales como actos de comunicación producto de procesos evolutivos relacionados a la supervivencia. Su modelo estaría basado en tres grandes supuestos: (a) La emoción ha evolucionado para dar cuenta de aspectos fundamentales de la vida. (b) Para ser adaptativo, debe haber un patrón diferente para cada emoción. (c) Hay una coherencia general en que dentro de cada

⁶ (1) judgments of posed expressions by literate cultures; (2) judgments of posed expressions by preliterate cultures; (3) judgments by literate cultures of expressions posed by preliterate cultures; (4) spontaneous expressions across cultures (Trad. del autor).

emoción un patrón interconectado en la expresión y la fisiología está vinculada a la evaluación.

En su modelo ha planteado algunas emociones básicas y universales: seis emociones que fueron reconocidos universalmente: ira, asco, miedo, alegría, tristeza y sorpresa, pero que han variado en función de los avances en su investigación (Ekman, 2007).

En lo que ha denominado “teoría neuro-cultural” (Ekman, 1994), plantea existen expresiones faciales universales que reflejarían lo que la persona siente, estas expresiones son comunes a todas las culturas y, por lo tanto, todos expresan la emoción de la misma forma en settings no sociales; sin embargo, las personas pueden utilizar lo que Ekman denominó “reglas de despliegue” (*Display Rules*), que efectivamente pueden variar culturalmente:

Ekman y Friesen (1971) acuñaron la frase “reglas de visualización” para designar a los intentos de controlar las expresiones involuntarias de emociones que incluyen la atenuación, la amplificación, inhibición, o el cubrir la expresión involuntaria con el signo de otra emoción⁷ (Ekman, 1997, p. 327).

Las normas sociales pueden especificar el tipo de manejo requerido además del tipo de situación social en la cual ese manejo es adecuado, por lo tanto, estas reglas de despliegue son aprendidas y podrían variar entre distintos grupos sociales y culturales. Son parte del proceso de socialización de una persona y están arraigados en su expresión, de modo que pueden llegar a manifestarse automáticamente.

En este sentido, Ekman enfatiza el hecho de que la expresión facial no es una función simple y autónoma (del Sistema Nervioso Autónomo) de un estado emocional, sino que es influenciada por las reglas de manifestación o expresión aprendidas socialmente, en cuanto a qué manifestación es apropiada y bajo qué circunstancias. De esta manera, una persona puede cualificar una determinada expresión agregando un comentario, modular la intensidad de la expresión, enmascarar una emoción sentida o simular una emoción falsa (Prado, 2006, p. 29).

Esta idea es coherente con lo planteado por Ronald de Sousa (1987, 1995) a través de la idea de escenarios paradigmáticos, planteamiento que será revisado posteriormente en los modelos sociales de la emoción.

⁷ Ekman and Friesen (1971) coined the phrase display rules to designate attempts to manage involuntary expressions of emotion that include attenuating, amplifying, inhibiting, or covering the involuntary expression with the sign of another emotion (Trad. del autor).

Después de los estudios de Ekman sobre la universalidad las emociones, centró su atención en el desarrollo de sistemas de medición de la expresión emocional del rostro, dando lugar a la creación del *Facial Action Coding System* (FACS) (Ekman y Friesen, 1971), que es reconocido como uno de los primeros sistemas de clasificación de la reacción facial. El FACS es un método que describe los movimientos faciales basados en el análisis anatómico de las acciones faciales, el propósito es descubrir los músculos que se contraen en cada movimiento o apariencia, es decir, implementar un sistema abarcativo que pudiese discernir todos los posibles movimientos faciales (Sayette, Cohn, Wertz, Perrott y Parrott, 2001).

Para Matsumoto (2004), el conocimiento que ofrece la universalidad y las técnicas previstas por FACS dieron lugar a la creciente investigación sobre la emoción en todos los ámbitos de la psicología actual, entre ellos, la investigación sobre los bebés, los niños y aparición de las emociones y sus expresiones en el desarrollo (ver Nowicki, 2007).

I.3.4.- Las aportaciones de Izard

Carroll Izard (1977), realiza un trabajo paralelo al de Ekman en la exploración de la expresión facial de la emoción, ha seguido la línea de trabajo de Tomkins y comparte sus fundamentos evolutivos de la expresión emocional, así como en la visión de las emociones como discretas, donde cada emoción corresponde una experiencia distinta.

Izard ha aportado a la formulación de la denominada Teoría de las Emociones Diferenciales (Differential Emotions Theory, DET). Desde esta visión del desarrollo emocional, se mantiene que las emociones son innatas, cada emoción parcial tiene un sustrato neuro-hormonal, motor, e involucra procesos experienciales (Ferrer y Chacón, 2008).

De acuerdo a la DET, las emociones discretas y su expresión facial correspondiente emergen durante la temprana infancia de acuerdo a patrones maduracionales. Además, la teoría propone que después de las primeras semanas de vida, existe una concordancia entre las expresiones faciales y su correspondiente emoción en niños en la etapa pre-verbal que aún no han aprendido a modular o enmascarar su conducta expresiva (Izard, 1977, 1989).

Esta teoría se basa en los siguientes supuestos: (a) Existen diez emociones fundamentales que proveen el sistema motivacional humano. (b) Cada una de estas

emociones es única organizacionalmente, motivacionalmente y experiencialmente. (c) Las emociones fundamentales llevan a distintas experiencias internas que tienen efectos particulares en la cognición y acción. (d) Los procesos de emoción interactúan con los de homeostasis, drives, percepción y cognición. (e) Homeostasis, drive, percepción y cognición también influyen en la emoción.

Las emociones fundamentales descritas por Izard son: interés, disfrute, sorpresa, angustia, rabia, disgusto, desprecio, miedo, timidez, culpa (Izard, 1977). Estas emociones son parte del sistema motivacional y, que interactúan aunque Izard plantea que son emociones fundamentales y discretas en neuroquímica, comportamiento, experiencia subjetiva, y feedback desde su expresión facial y corporal.

Desde este modelo, se concibe que cada emoción esté organizada dentro de un set de reacciones corporales y faciales específico y distintivo. Los elementos emocionales de la personalidad formarían un sistema interrelacionado que, a través de influencias innatas, puede ser organizado jerárquicamente. Como señala Strongman (1996):

La expresión de la emoción tienen tres funciones principales: (a) que contribuyen a la activación y regulación de las experiencias emocionales, (b) comunican algo acerca de nuestros estados internos y las intenciones a los demás, y (c) que activan emociones de los demás, un proceso que puede ayudar a explicar la empatía y la conducta altruista. Expresiones emocionales contribuyen a la activación y regulación descendente de experiencias. En su famoso volumen de las expresiones de emociones en el hombre y los animales, Darwin (1967) revelan claramente su creencia de que la expresión de las emociones, incluso voluntaria evoca sentimientos emoción. Él escribió: "A pesar de la simulación [expresión] de una emoción tiende a suscitar en nuestra mente" (p. 365). Por lo tanto la idea de Darwin sugirió que las sensaciones creadas por los movimientos de activación expresiva comportamiento, o contribuyen a la activación, sensación de emoción⁸ (Izard, 1989, p. 55).

⁸ Emotion expressions have three major functions: (a) they contribute to the activation and regulation of emotion experiences; (b) they communicate something about our internal states and intentions to others; and (c) they activate emotions in others, a process that can help account for empathy and altruistic behavior. Emotion expressions contribute to the activation and regulation demotion experiences. In his famous volume *The Expressions of Emotions in Man and Animals*, Darwin (1872/1965) clearly revealed his belief that even voluntary emotion expression evoked emotion feeling. He wrote, "Even the simulation [expression] of an emotion tends to arouse it in our minds" (p. 365). Thus Darwin's idea

En 1979 publica un sistema para identificar expresiones afectivas denominado “The Maximally Discriminative Facial Movements Coding System” (MAX), que pretende entregar descripciones holísticas es complementado posteriormente por el “System for identifying affect expressions” (AFFEX) (Izard, Dougherty y Hembree, 1983), descrito como una codificación de los cambios “objetivos” de apariencia. “El AFFEX describe verbalmente o pictóricamente las expresiones emocionales, tratando de disminuir la parte interpretativa, al mismo tiempo que mantiene cualquier juicio holístico basado en los modelos de movimientos de la cara considerados como un todo” (Ferrer y Chacón, 2008, p. 148)

En resumen, desde Descartes a la actualidad, se han propuesto distintas emociones primarias o básicas que oscilan entre 3 a 11; para Plutchik (2001), todas las listas incluyen miedo, rabia, y tristeza; aunque la mayoría incluye además alegría, amor y sorpresa. Para él, no existiría una forma inequívoca para precisar un número único, este podría depender finalmente de una determinación teórica a evaluar en términos de inferencias, los procedimientos para explorarlas, los hallazgos de las investigaciones y fundamentalmente si pretendemos encontrar emociones básicas, es decir, si consideramos que estas existen como tales.

La teoría de la emoción discreta ha influenciado enormemente los trabajos de los científicos afectivos, inspirando muchos de los desarrollos experimentales subsecuentes; naturalmente los postulados de la teoría de la emoción Discreta, en particular los de Ekman e Izard, han contribuido también al debate en la investigación científica desde distintas áreas (ver Barrett, 2006; Colombetti, 2009; Scherer y Ellgrin, 2007).

Mientras que los trabajos de Silvan Tomkins, Paul Ekman y Carroll Izard, se focalizaron originalmente en lo común de las expresiones faciales de la emoción, en paralelo y aún más recientemente se han revelado mayores diferencias en los patrones de actividad del sistema nervioso autónomo (Ekman, 1997, 2007), así como en procesos neuronales (Panksepp, 1982; 2012), químicos, y expresiones vocales (Nowicki, 2007).

Los trabajos sobre el reconocimiento facial de emociones en el marco de la cultura es, actualmente, un campo de enorme interés en distintos ámbitos de aplicación. La expresión facial, en el marco de reglas de despliegue, es una idea central en las

teorías emocionales que reconocen la interacción emocional como eje de la potenciación de competencias emocionales.

A continuación revisaremos brevemente las teorías que se han denominado “biológicas” sobre la emoción humana (Strongman, 1996).

I.4. Teorías biológicas de la emoción

El trabajo de Darwin finaliza destacando la utilidad social de las expresiones faciales de las emociones, como procesos centrales desde las relaciones que se inician en las relaciones vinculares de apego y se extienden a la vida social colectiva. La teoría de la expresión apoyaría su universalidad y unidad de las razas en esta dimensión, aunque señala las expresiones emocionales básicas, Darwin no intenta finalmente definir la emoción, (aunque, como ya se ha planteado, desde sus escritos, es posible deducir que se encuentra ligada al relato orgánico y al proceso evolutivo y selectivo de las especies), es William James quien comienza a responder a este desafío, desde los inicios de un modelo neuropsicológico.

Probablemente uno de los postulados de James más fácilmente reconocidos sea el siguiente:

Paso hora a recalcar el punto vital de toda mi teoría, que es éste. Si nos imaginamos una emoción intensa y tratamos de abstraer de nuestra conciencia de ella todas las sensaciones de sus síntomas corporales característicos, nos encontramos con que no nos queda nada, no hay un “ingrediente mental” a partir del cual puede constituirse la emoción, sino que todo lo que queda, es un estado de percepción intelectual, frío y neutro (James, 1884/1985, p. 62).

Lo que permanece es entonces la percepción intelectual, evidenciando entonces dos elementos básicos: los cambios corporales y la percepción de los mismos.

De esta forma para James, emoción comienza y termina con sus efectos manifestaciones corporales y toda la vida mental se encontraría entonces, articulada con nuestra estructura corporal. Los cambios corporales que siguen indirectamente a la percepción son un hecho excitante y que los sentimientos evocados por los cambios autonómicos, constituyen la emoción. “De tal suerte que si nos sentimos tristes es porque lloramos, rabiosos porque peleamos, aterrados porque temblamos” (Ferrer, 2008b, p. 83).

Esta definición de emoción contrasta radicalmente con la de la filosofía escolástica e incluso con las ideas de algunos psicólogos que creían que las emociones

eran eventos mentales que gatillaban cambios físicos en el cuerpo (Gendron y Barrett, 2009). En este sentido, James llegó a plantear:

Nuestra manera natural de pensar sobre esas emociones estándar es que la percepción mental de un hecho provoca la disposición mental llamada emoción y que este estado mental da lugar a la expresión corporal. Mi tesis, por el contrario, es que los cambios corporales siguen directamente a la percepción del hecho desencadenante y que nuestra sensación de esos cambios según se van produciendo es la emoción (1884/1985, p. 59).

Aun cuando la idea central de James fue, “anticipada” por Descartes, es su planteamiento sobre el ordenamiento de la secuencia emocional lo que generó mayores críticas en el campo de la psicología, poniendo de relieve algunos puntos (por ejemplo, las emociones son reflexivas) y ocultando los demás (por ejemplo, la variabilidad en la respuesta emocional) (Gendron y Barrett, 2009).

Como hemos señalado previamente, los modelos fisiológicos de la emoción han tenido su inicio, fundamentalmente desde los planteamientos iniciales de William James quien, naturalmente, fue fuertemente influenciado por los planteamientos dualistas de Descartes (entre otros, tales como Spinoza), en este apartado se revisarán los postulados fundamentales de quienes han seguido la línea iniciada por James, particularmente las aportaciones de Plutchik, Panksepp, Scherer, pero además los postulados de aquellos que han cuestionado su modelo, pero han seguido en la línea de la explicación biológica de la emoción, en particular Phillip Bard y Walter Cannon.

En términos generales es posible señalar que, desde la teoría fisiológica se destaca el rol y estatus de la fisiología para dar cuenta de la emoción así, el principal objetivo de esta línea ha estado centrado en encontrar los sustratos de la emoción del sistema nervioso central, el sistema nervioso periférico y el sistema endocrino (Strongman, 1996).

Como ya planteó del Barrio (2005), no es sorprendente que cualquiera de las teorías fisiológicas de la emoción se sostengan en la creencia de que las emociones efectivamente tienen una base fisiológica; en este complejo fenómeno, deben haber aspectos socialmente construidos, pero aun así estos aspectos serían sólo adiciones a los fundamentos fisiológicos o biológicos, en esta misma lógica la mayoría de las teorías fisiológicas se sostiene la existencia de las emociones discretas.

I.4.1.- Las aportaciones de Cannon-Bard y Papez

La visión sobre la emoción de Walter Cannon y Philip Bard, fue primeramente conocida por su reacción a la teoría de James y posteriormente por su proposición de una teoría alternativa; James describió los cambios fisiológicos que suceden durante los estados emocionales sin llegar a conducir experimentos que pudiesen confirmar el planteamiento de que la emoción no es nada más que la percepción de estos cambios fisiológicos (Calhoun y Solomon, 1984); Cannon, en cambio, llegó a probar experimentalmente esta propuesta confirmando la correlación entre la emoción y los cambios viscerales, pero, en el desarrollo de experimentos orientados directamente a contrastar la propuesta de James, llegó a la conclusión que las emociones no pueden ser simplemente las percepciones de estas manifestaciones viscerales (Cannon, 1927, 1931).

Cannon plantea que las emociones no pueden ser únicamente especificadas por sus reacciones corporales, dado que ellas son demasiado homogéneas para entregar información consistente, de esta forma, para Cannon, la teoría de James podría, además de imprecisa, llegar a ser contradictoria en sí misma (Joseph, 2007).

En resumen, Cannon y Bard dedujeron que las alteraciones en el sistema nervioso periférico no puede ser responsable por las emociones, y que la experiencia emocional y la activación fisiológica no ocurre en una sucesión causa-efecto, tal como lo planteaba James y Lange (Joseph, 2007), como Ferrer (2008b) señala, para Cannon, “el enigma de las emociones se resolvía en el cerebro” (p. 85).

Específicamente, para Cannon, los aspectos neurofisiológicos de la emoción es subcortical, particularmente talámico. Propone que la integración de la expresión emocional depende de una cadena similar de eventos, controlada y dirigida por el tálamo, el que envía patrones de activación relevantes a la corteza y, al mismo tiempo, que el hipotálamo controla el comportamiento, y enfatiza la activación simultánea de los sistemas nerviosos autónomo y central.

Al integrar en la emoción el rol del SNC, particularmente del tálamo, la investigación de Cannon y Bard permitió una modificación a un modelo mecánico como el de James y Lange hacia un modelo interactivo en el cual las respuestas físicas y psicológicas eran simultáneas y activas en conjunto, de esta forma, cuando el tálamo descarga, nosotros experimentamos la emoción de manera simultánea a los cambios corporales (Joseph, 2007; Zumalde-Arregi, 2011), en esta lógica, el hipotálamo es la

pedra angular del cerebro emocional, por lo que la teoría de Cannon-Bard ha sido denominada teoría talámica de la emoción (Cannon, 1927, 1931).

Un nombre alternativo para esta teoría ha sido “teoría de la huida o lucha” (fight or flight theory), fundamentalmente en base al planteamiento en el que la activación del SNA consistía en preparar al organismo para dar cuenta de una situación, por ejemplo, para luchar o prepararse para huir.

Los planteamientos de Cannon fueron criticados en distintos ámbitos, por ejemplo por concentrarse fundamentalmente en el tálamo, postergando el análisis del hipotálamo. Con todo, su investigación ha tenido un enorme desarrollo, particularmente ha sido históricamente reconocida como una de las teorías fundamentales al reconocer áreas específicas del cerebro en la expresión emocional, específicamente por focalizar su atención en las posibles formas en las que el neocórtex podría interactuar con regiones más bajas del cerebro (Roewecklein, 1998).

El trabajo de Cannon y Bard, ha sido posteriormente complementado con el de Papez (1937), enfatizando en su modelo la participación del hipotálamo y restándosela al tálamo que, para Papez, era una “estación de relevo” desde las que surgen las corrientes de pensamiento y de sentimiento. La corriente de pensamiento es canalizado desde el tálamo a la corteza y representa un conjunto de aferentes sensoriales que después del relevo talámico se proyectan a la corteza donde se convierten en percepciones, pensamiento y memoria.

Papez (1937) enfatizó la conexión entre los hemisferios cerebrales y el hipotálamo; más específicamente es posible observar que en su modelo la emoción implica las dimensiones conductual (expresión) y sentimiento (experiencia, aspectos subjetivos). La expresión de la emoción dependerá fundamentalmente del hipotálamo y la experiencia de la corteza cerebral.

I.4.2.- Las aportaciones de McLean

McLean (1949) continúa la línea de investigación de Papez, desde este punto de partida argumenta que es el sistema límbico el que integra la experiencia emocional.

Para Ferrer (2008) en la teoría de McLean, “la pieza maestra era el hipocampo” (p.111). Al hipocampo concurrirían todos los mensajes sensoriales del mundo externo y los estímulos viscerales. En el año 1970, enuncia la teoría del cerebro triple del que básicamente señalar que el telencéfalo ha evolucionado fundamentalmente tres etapas con un particular tipo de inteligencia; las etapas corresponden a la fase de los reptiles,

de los mamíferos, y de los neomamíferos. Los mamíferos inferiores contienen el cerebro paleomamífero que es, esencialmente, es el sistema límbico.

El concepto de McLean ha permanecido hasta nuestros días y es uno de los fundamentos de las modernas teorías de neurociencias, aunque ha sido ampliamente criticado. LeDoux (2003) resume algunos puntos críticos, en primer lugar, la inexistencia de criterios ampliamente aceptados para decidir qué es y qué no es un área límbica; en segundo lugar, la teoría del sistema límbico no explica cómo el cerebro produce emociones, tercero, la amígdala forma parte de la teoría del sistema límbico de MacLean, sin embargo, no se destacan como un área límbica especialmente importante por ejemplo, en la emoción del miedo o el aprendizaje (p. 728), al tiempo que, algunas áreas límbicas como el hipocampo y los cuerpos mamilares, son más importantes para los procesos cognitivos que para los procesos emocionales (LeDoux y Phelps, 2000).

Los debates acerca de la participación de distintas partes del cerebro en la experiencia emocional se han mantenido hasta nuestros días; en este ámbito, la tendencia actual es no admitir que la emoción radica como un todo el sistema límbico, sino que en estructuras parciales de los módulos que se integran en nuevas actividades que representan subsistemas; esto implica que hay diferentes rutas para las distintas emociones, más que una sola región del cerebro o un solo sistema que está detrás de todo.

Es cierto que las emociones son funciones que tienen que ver con la supervivencia; no obstante, dado que diferentes emociones intervienen en diferentes funciones de supervivencia... cada una de ellas podría muy bien pertenecer a sistemas cerebrales diferentes que evolucionaron por motivos distintos. Como resultado, puede que no haya un solo sistema emocional en el cerebro, sino muchos (Le Doux, 1999, p. 113).

I.4.3.- Las aportaciones de Le Doux

Joseph LeDoux (LeDoux, 1999; LeDoux, 2000) señala que, una teoría general del sistema límbico, como la planteada por Mclean, supone erróneamente que la emoción es una facultad única de la mente y que un único sistema cerebral conjunto evolucionó para controlar esta facultad. Ante esto, plantea la necesidad de una “reconsideración del cerebro emocional” (LeDoux, 2012).

En este marco, se ha centrado principalmente en estudiar los procesos emocionales relacionados con la amígdala, en particular su anatomía y participación en

funciones asociadas al condicionamiento del miedo ante estímulos nuevos (Prado, 2006).

En este ámbito, LeDoux y sus colaboradores han estudiado el miedo condicionado en ratas y otras especies mediante la medición de las respuestas autónomas o de comportamiento del animal ante el peligro (Izard y Rosen, 1998). Específicamente se han centrado en el comportamiento particular de “freezing” (inmovilidad, congelamiento) en el miedo inducido.

El correlato neuronal en el condicionamiento del miedo (además de una serie de experimentos asociados a la respuesta neurológica del miedo), específicamente el registro de la actividad eléctrica de neuronas aisladas, permitió a LeDoux y sus colegas, postular la existencia de una “doble vía de la emoción”, una vía “rápida” y otra vía “lenta”.

Ellos encontraron que, en la primera de estas vías, las señales que vienen del tálamo son más rápidas y básicas, alcanzando la amígdala antes de las señales de la corteza, pero entregando solo información general sobre el estímulo. Esta vía, señala LeDoux, implica una función evolutiva, en el sentido de que aporta a la supervivencia, es más seguro responder rápidamente a estímulos amenazantes. Correspondería a un primer nivel innato en la cual la información es procesada rápida, automática e inconscientemente por el sistema límbico.

En contraste, las señales que provienen del córtex son más lentas y refinadas, entregando información detallada sobre el estímulo. De esta forma, mientras más información recoja la amígdala desde el córtex, aumentan las posibilidades de re-analizar la situación para determinar si la amenaza realmente existe, donde la información es evaluada conscientemente por las vías corticales.

Junto a LeDoux, Antonio Damasio y Richard Davidson han sido investigadores clave en la continuación y avance en la búsqueda de los correlatos neuronales de las emociones y el “cerebro emocional”

I.4.4.- Las aportaciones de Antonio Damasio

Antonio Damasio (1994, 2000), al igual que LeDoux, explica la emoción en relación al funcionamiento del sistema nervioso, para él, la emoción es parte de mecanismos bioreguladores de nuestro equipamiento de supervivencia. Destaca en particular el interjuego entre dos sistemas maestros en el cerebro: el sistema límbico, implicado en las respuestas primarias y feedback al resto del cuerpo, reconociendo las

señales del cuerpo así como preparándolo para la acción. El neocortex es, para Damasio, el segundo sistema maestro por medio del cual el cerebro es capaz de un pensamiento consciente y racional. Ambos sistemas actuando de manera interdependientes en la experiencia emocional, por ejemplo, para Damasio, la actividad en el neocortex (Ej. La lectura de una novela de terror) puede estimular el sistema límbico que prepara el cuerpo para la acción.

De esta forma, Damasio mantiene la línea de investigación de LeDoux, considera que los animales y humanos están innatamente preparados para responder emocionalmente a determinados estímulos que podrían ser peligrosos (Damasio, 1994), ha planteado tres diferentes tipos de emoción:

Emociones primarias o universales: para Damasio el ser humano está “pre-cableado” para responder con alguna emoción a ciertos estímulos que presentan algunas características como el tamaño, amplia cobertura, tipo de movimiento, ciertos sonidos, ciertas configuraciones corporales; la respuesta a estas características (aisladas o combinadas) se activan de manera automática y generan en el cuerpo la sensación de una emoción particular, por ejemplo, el miedo.

Para Damasio, en los humanos el ciclo de reacciones corporales continúa en un paso siguiente “el sentir la emoción” en conexión con el estímulo que lo activó, este paso entregaría la posibilidad de un aprendizaje, un conocimiento que permite una evaluación del contexto: “Puedes generalizar tu conocimiento y decidir, por ejemplo, ser cauteloso si algo luce como X”⁹ (p. 133)

En coherencia con las investigaciones de LeDoux, estas reacciones primarias de las emociones primarias dependen principalmente del circuito del sistema límbico, la amígdala y el cíngulo anterior. Reconoce en estas emociones primarias o universales, “la alegría, tristeza, miedo, ira, sorpresa o repugnancia” (Damasio, 2000, p. 67), cada una de estas emociones se corresponde con una configuración particular de estados corporales internos y respuestas motoras.

Para Damasio, este mecanismo de emociones primarias no describe el rango completo de conductas emocionales, aunque entregan los fundamentos para la experiencia de emoción siguiente. Desde un punto de vista del desarrollo, estas emociones primarias serían seguidas por emociones secundarias o sociales.

⁹ You can generalize your knowledge, and decide, for example, to be cautious with anything that looks like X (Trad. del autor)

Emociones secundarias: integra un elemento adicional en el ámbito de las emociones, en este caso, a nuestro papel como seres sociales. Estas constituyen un sistema representacional afectivo en aquellos organismos que están capacitados con capacidades corticales. En sus propias palabras:

Sin embargo, creo que, en términos del desarrollo de un individuo que se siguen por el mecanismo de las emociones secundarias, que se producen una vez que comenzamos a experimentar el sentimiento y la formación de conexiones sistemáticas entre categorías de objetos y situaciones, por un lado, y emociones primarias, en el otro¹⁰ (Damasio, 1994, p. 134).

De esta forma, las emociones secundarias comenzarían con un proceso consciente de consideración de nuestra participación en una situación emocional, estas consideraciones son expresadas en imágenes mentales organizadas en un proceso de pensamiento, lo que implica una evaluación cognitiva de la situación, que puede ser expresada verbal o no verbalmente.

La evaluación cognitiva de la situación que implica la emoción secundaria, permite aprendizaje de elementos fundamentales en la previsión y protección de posibles estímulos dañinos, Damasio denomina a estos hábitos emocionales “marcadores somáticos”:

En pocas palabras, los marcadores somáticos son un caso especial de sentimientos generados a partir de emociones secundarias. Esas emociones y sentimientos se han conectado, a través del aprendizaje, para predecir los resultados futuros de ciertos escenarios. Cuando un marcador somático negativo se yuxtapone a un particular resultado futuro, la combinación funciona como una señal de alarma. Cuando, en cambio, un marcador somático positivo se yuxtapone, este se convierte en un faro de incentivos¹¹ (1994, p. 174).

¹⁰ However, I believe that, in terms of an individual's development they are followed by mechanism of secondary emotions, which occur once we begin to experience feeling and forming *systematic connections between categories of objects and situations, on the other hand, and primary emotions, on the other* (Trad. del autor).

¹¹ In short, somatic markers are a special instance of feelings generated from secondary emotions. Those emotions and feelings have been connected, by learning, to predict future outcomes of certain scenarios. When a negative somatic marker is juxtaposed to a particular future outcome the combination functions as an alarm bell. When a positive somatic marker is juxtaposed instead, it become a beacon of incentive (Trad. del autor).

Entre las emociones secundarias, Damasio identifica la vergüenza, celos, culpa o el orgullo (Damasio, 2000, p. 67). Kallenberg (2009), complementa señalando que, la ubicación de estas emociones no se puede asignar a una sola región del cerebro. Por el contrario, la conciencia de la emoción (sentimiento) es una propiedad que sobreviene en toda la red iterativa de los sistemas cerebrales imbricados con el cuerpo. A menos que tengamos accesos directos de tales listas a mano, estaríamos perdidos en un laberinto sin esperanza, de cálculos sin fin, de posibilidades y re cálculos.

Finalmente, Damasio identifica las denominadas *emociones de fondo*, que han sido activadas por algunas condiciones de estado interno (procesos fisiológicos o por interacción del individuo con el entorno) entre las que identifica el bienestar o malestar, calma o tensión. Señala que estas emociones están más ligadas a los perfiles del medio interno y visceral en la expresión emocional, entonces, aunque no tengan el repertorio diferenciado de la expresión emocional, se manifiestan con gran riqueza en los cambios osteomusculares, como posiciones corporales y movimientos de cuerpo. “Cuando percibimos que una persona está “tensa” o “irritable”, “desalentada” o “entusiasta”, “abatida” o “alegre” sin que haya sido pronunciada una sola palabra que trasluzca estos posibles estados, estamos percibiendo emociones de fondo” (Damasio, 2000, p. 68).

Para Damasio, en las emociones de fondo, las respuestas constitutivas están más cerca del núcleo interno de la vida con una orientación más interior que exterior. En este marco, establece una clara distinción entre los sentimientos y emociones; los primeros son caracterizados como una experiencia interior, las últimas son identificadas como una experiencia externa. Por lo tanto, uno no puede observar un sentimiento a menos que esté percibiendo los propios sentimientos.

Sabemos que tenemos una emoción cuando en nuestra mente se crea la sensación de un *self* que siente. Hasta que aparece la sensación de un self sensible, tanto desde el punto de vista evolutivo como del desarrollo individual, existen respuestas bien orquestadas que constituyen una emoción, y las subsecuentes representaciones cerebrales que conforman un sentimiento. Pero solo sabemos que sentimos una emoción cuando tenemos la sensación de que la emoción ocurre en nuestro organismo (Damasio, 2000).

En su modelo, Damasio articula los procesos de emoción, sentimiento y conciencia en su relación con el cuerpo, desde una perspectiva evolutiva se articulan en un organismo equipado con distintas modalidades de respuesta cerebral ante ciertos estímulos, así como un organismo que puede representarse los estados internos de

respuesta ante estos estímulos; el aumento en complejidad y coordinación permiten la construcción integrada del organismo, lo que él denomina *proto-self*, una vez construido el *proto-self*, se pueden generar representaciones completas en su interacción con el entorno, esto permite la consciencia y posteriormente la evaluación de la manera en que ha respondido al entorno.

Durante los últimos 30 años, la línea de la neurociencia afectiva ha mantenido un enorme crecimiento (Dalgleish, Dunn y Mobbs, 2009; Panksepp, 2012). Siguiendo a Bannan (2004), los principales exponentes de esta línea en los años recientes han sido LeDoux y Damasio, sin embargo la disciplina se ha visto enriquecida con un número en continuo aumento de investigadores que han hecho aportes al vínculo entre emoción y cerebro desde distintos campos, ejemplos de ello son Gazzaniga, Jaak Panksepp y Richard Davison, este último investigador ha proyectado la idea de la plasticidad neuronal a la educación, destacando la idea de la asimetría cerebral en el procesamiento afectivo de la información; finalizaremos este apartado destacando los principales planteamientos de Davidson (2003).

I.4.5.- Las aportaciones de Richard Davidson

Davidson, ha focalizado su investigación en el fundamento neurológico de la emoción, especialmente en las características de continua modificabilidad del cerebro, lo que ha denominado la “plasticidad neuronal”, que hace referencia al modo en que la experiencia modifica el cerebro (Prado, 2006); por ejemplo, ha evidenciado cambios en la asimetrías eléctricas del cerebro prefrontal durante un incentivo positivo en los niños se relacionan con mediciones del comportamiento empático (Light, Coan, Zahn-Waxler, Frye, Goldsmith, y Davidson, 2009). “Es evidente que hay cambios a corto plazo en la activación cerebral que se observan durante la regulación voluntaria de las emociones”¹² (Davidson, 2003, p. 662). También al evaluar activaciones cerebrales durante la meditación, “Encontramos que los sujetos en el grupo de meditación mostraron un aumento en la activación anterior del lado izquierdo mientras que los sujetos en el grupo de control de lista de espera mostraron un cambio en la dirección opuesta”¹³ (p. 662).

¹² “There are clearly short-term changes in brain activation that are observed during voluntary emotion regulation” (trad. del autor).

¹³ “We found that subjects in the meditation group showed an increase in left-sided anterior activation whereas subjects in the wait-list control group showed a change in the opposite direction” (Trad. del autor).

Desde su modelo, ha podido entonces comprobar que la experiencia influye en las regiones cerebrales, particularmente por el entorno emocional y la experiencia repetida. Desde este marco, destaca la importancia de considerar las diferencias individuales, señalando que las personas presentan diferencias estables en los patrones asimétricos de activación de las regiones prefrontales del cerebro que predicen varias características de reactividad afectiva (Davidson, Jackson y Kalin, 2000).

De esta forma, los procesos afectivos están asimétricamente representados en el cerebro, evidenciando asimetrías sistemáticas en los patrones de activación en regiones específicas del cerebro en respuesta a ciertos tipos de problemas afectivos positivos y negativos (Davidson, Shackman y Maxwell, 2004). Así, ciertas formas de emoción positiva y negativa exhiben diferentes patrones de asimetría funcional del cerebro, particularmente en los territorios prefrontales corticales. Estas regiones estarían especializadas en la dimensión aproximación-evitación lo que podría reducir al mínimo interacción competitiva entre estos sistemas y facilitar la adaptación en respuesta a la recompensa biológicamente relevante y los estímulos de castigo.

La experiencia emocional que puede modificar las asimetrías cerebrales es, para nosotros, el elemento clave que permite establecer un puente claro entre la vivencia emocional y la posibilidad de articular la expresión emocional a nivel cerebral. Las experiencias educativas son experiencias que están cargadas de emoción y, aunque no estén direccionadas con ese sentido, modifican entonces la aproximación a nuevas experiencias emocionales.

Los resultados reportados por Davidson, especialmente aquellos a corto plazo en la asimetrías cerebrales en base a programas breves de intervención en el ámbito de la educación (Davidson, 2003), son sorprendentes y ponen nuevamente el escenario educativo como una plataforma para un cambio profundo en los niños y niñas.

Podríamos brevemente intentar resumir la visión general de los planteamientos descritos, señalando que las emociones son parte de los dispositivos bioreguladores con que venimos equipados para sobrevivir (Damasio, 1994, 2000; Darwin, 1942), la función adaptativa tiene un rol central en estos dispositivos, de esta forma, la regulación de la supervivencia está asociado a esta “maquinaria emocional”.

Esta organización emocional involucra distintas áreas del cerebro, que permiten responder emocionalmente desde procesos evolutivamente desarrollados para la supervivencia, en respuestas aún “inconscientes”. En estos procesos opera de manera

particular el sistema límbico, donde la amígdala tiene un rol central en la función de producir reacciones específicas ante el incidente inductor (por ejemplo: huir o pelear).

Damasio (2000) ha destacado además la función biológica en la regulación del estado interno del organismo, a fin de prepararlo para la reacción específica, “para cierta clase de estímulos notorios por su peligro o valor en el entorno interno o externo, la evolución ensambló una respuesta adecuada bajo forma de emoción”; para él, esta es la razón de que, “pese a las infinitas variaciones halladas en diversas culturas, entre individuos, y a lo largo de una vida, podamos predecir con cierto éxito que determinados estímulos producirán determinadas emociones” (Damasio, 2006, p. 70).

El paso, desde la emoción definida como la expresión emocional a la posibilidad de modificar la estructura cerebral en función de las respuestas y contextos afectivos (Davidson y Begley, 2012), ha sido largo y fructífero, naturalmente, como en toda ciencia, se mantienen aún controversias que permiten seguir avanzando, por ejemplo, sobre existencia de circuitos innatos de emoción en el cerebro humano, si las emociones son “clases naturales”, o construcciones de la mente humana, en este debate se han cuestionado el número de emociones básicas (ver Panksepp, 2012). Para Damasio (2012), las teorías contemporáneas reconocen entre cinco y siete de estas emociones básicas o primarias, para él, el listado de emociones presentado por Ekman es el ejemplo canónico e incluye el miedo, la ira, alegría, tristeza, disgusto y sorpresa (p. 654).

Las proyecciones a la educación son evidentes, en particular para Davidson la posibilidad de modificar las asimetrías (aproximación/ evitación), a partir de experiencias emocionales es una de las más esperanzadoras en el campo de la educación. La meditación y reflexión de las propias experiencias emocionales podría entonces –teniendo un sustrato biológico- aportar a la modificación de la expresión de la emoción y su organización en el cerebro.

I.5.- Teoría cognitiva de la emoción / teorías de la emoción basadas en la cognición.

En este apartado revisaremos brevemente aquellos aspectos centrales de los modelos cognitivos de la emoción, destacado los aportes a este campo de estudio desarrollados por Magda Arnold (1960), Lazarus (2006) y Nico Frijda (1988, 2005).

Históricamente se han agrupado como teorías de la emoción basadas en la cognición a aquellos modelos que destacan el rol del pensamiento en el proceso

emocional, por ejemplo, el juicio o apreciación en las emociones humanas (Furtak, 2010). En este sentido, el distinguir una emoción e identificarla como, por ejemplo, miedo, requiere diferenciarla de otras emociones y fundamentalmente es su *referencia* a lo que aparentemente generaría este miedo, por lo que se interpreta como una característica mental de la emoción.

Una teoría cognitiva de la emoción es aquella que hace de algunos aspectos del pensamiento, habitualmente una creencia, elementos centrales al concepto de emoción; a la luz de esta breve definición, existe un número relativamente amplio de teorías de la emoción basadas en la cognición, la mayoría de ellas, fueron desarrolladas en los años 60's y 80's lo que coincide históricamente con el auge de los modelos cognitivos en psicología, aunque las raíces de esta corriente pueden ser ya reconocidas claramente en los planteamientos de Aristóteles y Tomás de Aquino, cuyos postulados ya hemos brevemente revisado.

Desde sus primeros esbozos en filosofía y luego en psicología, los modelos cognitivos de la emoción se han caracterizado por un amplio debate en cada una de las distintas dimensiones que pueden llegar a formar parte de una concepción particular del proceso emocional. De esta forma, nos centraremos en aquellos aspectos que tienden a unificar posiciones “al interior” de las teorías cognitivas de las emociones.

De acuerdo a Prinz (2004) las teorías cognitivas de la emoción planteadas desde la filosofía y psicología, comparten al menos tres “acuerdos implícitos” fundamentales: (a) La hipótesis de la conceptualización, (b) la hipótesis de la descorporalización (*disembodiment*) y (c) la hipótesis de la evaluación (*appraisal*).

La primera de ellas, de la *conceptualización*, plantea que la emoción requiere y puede ser explicada en términos de conceptos, habitualmente conceptos complejos que han sido contruidos en base a otros y cuyo análisis requiere su “descomposición”, así, por ejemplo, el concepto de peligro, es necesario entender el concepto de potencialidad y daño.

La hipótesis de la descorporalización (*disembodiment*): De acuerdo a ésta hipótesis los elementos cognitivos de una emoción son diferentes de cualquier cambio corporal que pueda acompañar una emoción (Spackman y Miller, 2008) aunque los componentes somáticos son necesarios en la experiencia emocional, también se requieren elementos no somáticos, específicamente los componentes cognitivos (ver Solomon, 2007, 2010; Frijda, 1988).

De esta forma, las teorías cognitivas de la emoción, plantean una clara distinción teórica entre los aspectos somáticos o corporales de la emoción y sus representaciones y apreciaciones cognitivas, teniendo estas últimas dimensiones cognitivas una clara primacía sobre las dimensiones somáticas corporales en la experiencia emocional.

La hipótesis de la evaluación (*appraisal*), implica que una emoción está compuesta por representaciones mentales, tales como creencias, apreciaciones o actitudes. Para Lyons “una teoría cognitivista de la emoción es la que hace que algún aspecto del pensamiento, por lo general una creencia, fundamental para el concepto de la emoción, y al menos en algunas teorías cognitivas, esenciales para distinguir diferentes emociones”¹⁴ (1993, p. 33).

De esta forma, las emociones podrían ser descritas como “actitudes proposicionales” (Spackman y Miller, 2008). La doble composición de la emoción integraría la proposición y la actitud hacia la proposición, por ejemplo el miedo, esperanza o creencias sobre una situación hipotética, por ejemplo un terremoto, de esta forma, esta línea teórica que asume que las emociones involucran estados mentales que representan creencias sobre el mundo externo.

Efectivamente, esta última hipótesis unifica las aproximaciones a la emoción desde la filosofía y psicología, es la más reconocida de las características de los modelos cognitivos de la emoción (Arnold, 1960; Johnson, 2008; Lazarus 1991, 2006). Lo anterior implica que el tener una emoción es tener un juicio o grupo de juicios como representaciones mentales de la relación entre un organismo y su ambiente y sobre cómo esta relación afecta el bienestar del organismo, estas apreciaciones implicadas en una emoción particular permiten además diferenciar una emoción de otra (Spackman y Miller, 2008).

En relación a este último punto, Johnson (2008) señala que ciertos recursos cognitivos parecen ser necesarios para explicar, por ejemplo, que (1) diferentes emociones pueden ser causada por el mismo evento, entre distintas personas o por la misma persona en distintos tiempos y (2) un rango de distintos estímulos, que no tienen característica o propiedades en común, pueden causar el mismo tipo de respuesta emocional.

¹⁴ A cognitivist theory of emotion is one that makes some aspect of thought, usually a belief, central to the concept of emotion, and at least in some cognitive theories, essential to distinguishing different emotions from one another (Trad. del autor).

De esta forma, esta línea teórica plantea que la respuesta emocional dependerá de la información o creencias que las personas puedan tener -antes de relacionarse- con el estímulo lo que causaría la emoción, añadiendo que ésta información sumada a la información relevante sobre el estímulo y el contexto, determinarían el tipo de respuesta emocional expresada.

La evaluación del estímulo en el contexto es, por lo tanto, el factor determinante en la respuesta emocional, las apreciaciones que podamos realizar del evento, sumado a las características propias del evento, marcan un punto de bifurcación en la respuesta emocional que podría ser anticipada, desde el sentido común, como previamente determinada.

A continuación revisaremos brevemente los principales aportes de tres de los más destacados exponentes de la teoría cognitiva de las emociones, Magda Arnold y Richard Lazarus.

I.5.1.- Las aportaciones al estudio de la emoción de Magda Arnold

Los aportes de Arnold (1960), comenzaron en un escenario particularmente complejo, en el que el conductismo era el paradigma reinante y, de estudiarse seriamente, las emociones debían ser observadas en el marco de la psicopatología. Cornelius (2006) agrega a este escenario, el contexto de la influencia menguante de Freud y el psicoanálisis ortodoxo; de esta forma, no sólo para Arnold, sino quienes fueron parte de la renovación más reciente del cognitivismo en la era de la posguerra, debieron enfrentaron un complejo escenario “contra” los paradigmas teóricos predominantes.

El supuesto fundamental del modelo de Arnold, es que podemos entender el funcionamiento del cerebro durante la emoción si realizamos un análisis a través de los procesos cognitivos, este análisis nos permitiría identificar la mediación del proceso que se pone en marcha desde la percepción hasta la emoción y acción. En sus palabras:

La emoción no es algo que nos sucede, sino algo que hacemos: evaluamos algo como peligroso, y sentimos temor, como molesto, y sentimos ira. Aunque no deseado y, a menudo no deseadas, la emoción es todavía algo que hemos

iniciado. Por lo tanto estamos activos en la emoción, no pasivos. Somos el actor, el agente...¹⁵ (Arnold, n.d., p. 7, extraído de Cornelius, 2006, p. 978).

Para Arnold, las emociones efectivamente tienen funciones fundamentales para la supervivencia, por ejemplo, la tendencia a aproximarnos a lo que intuitivamente valoramos como beneficioso, a alejarnos de cualquier cosa intuitivamente es valorado como perjudicial, o a ignorar aquello que es “indiferente”, a menos que intervengan otras valoraciones; estos procesos se acompañan de un patrón de cambios fisiológicos organizados hacia el acercamiento o la retirada (Arnold, 1960), en este sentido las emociones son uno de los elementos por los cuales actuamos “automáticamente” (siguiendo la línea darwiniana), por ejemplo, si evaluamos, aquí y ahora algo como beneficioso, resultará en un impulso hacia este estímulo, operando en sentido inverso en el caso contrario, pero -Arnold agrega-, que estos elementos de aproximación evitación, también nos permiten actuar “inteligentemente” en el mundo.

En esta aproximación a la emoción, Arnold utiliza en término “apreciación” (*appraisal*) para referirse al tipo juicios implicados en la activación de la emoción (Arnold, 1960). Este concepto es usado para designar un juicio evaluativo directo e inmediato sobre un objeto en cuanto “bueno o malo, placentero o peligroso para nosotros” (Arnold, 1960, p. 175). Distingue entonces la apreciación o aspecto evaluativo de la percepción del objeto o la situación, destacando la importancia de la apreciación al momento de establecer el vínculo entre percepción y conducta apropiada, tanto respecto a la situación como a la emoción. La apreciación es entonces un proceso que complementa la percepción y genera la tendencia a la acción (Strongman, 1996).

Para Arnold, la apreciación es un proceso constante, continuamente somos capaces de “re-apreciar” una situación o un objeto y actuar sobre este de un modo diferente según la apreciación y todas estas tendencias tendrían el estatus de experiencias afectivas, por lo tanto, una re-apreciación implica una aproximación afectiva distinta.

La tristeza que genera la evaluación negativa de una situación, cambia radicalmente al percatarnos de un error en nuestro proceso evaluativo que cambia nuestra posición en relación a la situación.

¹⁵ Emotion is not something that happens to us but something we do: we evaluate something as dangerous, and feel fear; as annoying, and feel anger. Although unintended and often unwanted, emotion is still something we have initiated. Hence we are active in emotion, not passive. We are the actor, the agent... (Trad. del autor).

Aunque Arnold no fue la primera en utilizar el concepto de apreciación, es el significado que ella le otorgó el que se ha seguido utilizando en la línea cognitiva de la emoción. En su modelo, las apreciaciones están directamente conectadas con nuestra experiencia previa y de esta forma, con nuestros recuerdos. La memoria entonces tiene un rol central, cada nueva experiencia es evaluada de función de las experiencias pasadas, cada nuevo estímulo evoca un recuerdo del afecto asociado a la experiencia previa, estas experiencias continuamente distorsionarían nuestras evaluaciones.

De esta forma, se lleva a cabo un proceso continuo de procesos emocionales asociados a la memoria, y expectativas, donde nuestro pasado, presente y futuro “trabajan” juntos en las apreciaciones y, por lo tanto en las emociones; el eslabón final de esta cadena de apreciaciones es la “imaginación”.

Antes de que nosotros actuemos, la situación y la memoria de los afectos asociados a las experiencias pasadas nos conducen a hacer apuestas o anticipar el futuro. Para Arnold, nosotros imaginamos si lo que sucederá será bueno o malo para nosotros. De esta forma, la evaluación dependerá de la memoria así como de la expectativa, recién entonces, escogemos un plan de acción que nos permita dar cuenta de la situación (*coping*).

Bortfeld, Smith y Tassinary (2006), resumen esta dimensión del modelo de Arnold señalando que inicialmente valoramos un objeto como “bueno o malo” para uno mismo. Desde esta evaluación se desencadena el recuerdo y la imaginación de cosas similares, lo que afecta una mayor atención al objeto, esto a su vez, provoca recuerdos afectivos de las experiencias del pasado, y, finalmente, resulta en acciones públicas que se ven como algo que ocurre en el servicio de los objetivos de motivación.

I.5.2.- Las aportaciones de Richard Lazarus (1922-2002)

Siguiendo la línea de pensamiento del modelo cognitivo, Lazarus (2006) argumenta que las emociones son mejor estudiadas si se consideran como *narrativas*, esto implica que deben ser estudiadas en el contexto de relaciones humanas, considerando el significado personal, las diferencias individuales y las relaciones interpersonales; en concordancia ha caracterizado a su modelo como cognitivo, motivacional y relacional. Este último concepto da el nombre al modelo asociado a Lazarus, *el modelo relacional de la emoción* (Lazarus, 1991).

Con el concepto “relacional” Lazarus hace referencia a la interacción entre la persona y su ambiente, en este caso un ambiente fundamentalmente interpersonal: “Las

emociones siempre dependen de lo que ocurre entre una persona y el medio ambiente, lo que es más consiste fundamentalmente de otras personas”¹⁶ (2006, p.10).

En esta línea Lazarus señala que constantemente atribuimos un significado relacional a nuestras relaciones en desarrollo y cambio con otras personas y con el ambiente físico, son estas apreciaciones las que dan forma y definen nuestras emociones.

Lazarus distingue dos tipos de valoraciones: (a) la valoración primaria que procede de los intereses que uno tiene en los resultados de un encuentro, y (b) la valoración secundaria que tiene que ver con las opciones y perspectivas de afrontamiento (Rodríguez, 1998).

Para Lazarus, si consideramos que la emoción tiene un significado fundamental en los procesos adaptativos, entonces la división tradicional de la mente en cognición, motivación y emoción debe ser complementada con otro proceso, la valoración sobre posibilidad de lidiar efectivamente con el entorno (*coping*). Lazarus utiliza el concepto *Coping* para referirse a nuestros esfuerzos para manejar las demandas adaptativas y las emociones que en este proceso se generan. Esto le permitiría sumar una característica de acción a las transacciones que mantenemos con el mundo.

Una apreciación de los requerimientos de opciones para dar cuenta efectivamente con el contexto, se lleva a cabo en el preciso instante en que nosotros reconocemos en la interacción con el mundo, así como las condiciones relevantes para una emoción. Este proceso apreciación considera muchas variables las que se incluyen el ambiente físico y social así como los intereses personales.

De esta forma, el proceso de realizar una apreciación implica inevitablemente el poner en evidencia las diferencias individuales las formas en las cuales nosotros reaccionamos emocionalmente. Esto implica una evaluación del significado personal de nuestra relaciones con los otros y de las opciones para lidiar de forma efectiva.

Estas evaluaciones permiten la construcción de significados relacionales, los que se refieren al significado para el individuo está ocurriendo en la relación persona-ambiente, porque el aspecto más importante es el interpersonal. Un aspecto central en el modelo de Lazarus es la idea de que cada categoría de emoción se encuentra asociada a temas relacionados nucleares (*core relational themes*) y, desde este núcleo relacional,

¹⁶ Emotions always depend on what transpires between a person and the environment, which most importantly consists of other persons (Trad. del autor).

cada emoción se vincula con un proceso de evaluación de la relación entre individuo y ambiente es construido como benéfico o dañino (Denham, 2007); aunque esta dicotomización de la evaluación es planteada por Lazarus como meramente didáctica, en esta evaluación se incluyen elementos asociados con los objetivos generales de la persona, implicaciones del su “ego”, la posibilidad de dar cuenta del ambiente, entre otros.

Por lo anterior, para Lazarus, (2006), la cognición es siempre un antecedente necesario de la emoción, aún en aquellas ocasiones en las que una valoración cognitiva de la situación fuese difícilmente evidenciable, señala:

Por lo tanto ¿Cuál es nuestra posición con respecto a la cuestión de si la mediación cognitiva es o no una condición necesaria para la emoción? La respuesta es que, en general, la evaluación cognitiva (de significado una importancia) subyacen los estados emocionales y es un rasgo integral de ellos. ¿Existen excepciones? Creemos que no, incluso los casos en que respuesta emocional es instantánea e irreflexiva (Lazarus, 2006, p.187).

Para finalizar este apartado, de acuerdo Strongman (1996), las teorías cognitivas entregan una adecuada aproximación a campo de la emoción, se presenta un dilema: Hoy en día, un recién llegado al campo podría estar desconcertado por la cantidad de controversia que parece estar furioso por la pregunta bastante básica de si las emociones son cognitivas. Este desacuerdo es comprensible: si las emociones son estados mentales, entonces es desconcertante que parece implicar una "participación más visible del cuerpo" que otros estados mentales (de Sousa 1987, 1995), y si son estados de agitación corporal, a continuación, podríamos esperar que la falta intencionalidad (ver Prinz, 2004). Por otro lado, esta aparente dicotomía es un poco engañosa, ya que la controversia que estamos observando no es tanto un enfrentamiento entre posturas antitéticas como un debate crítico que implica perfeccionar y cualificar cada posición.

La imaginación es un tema recurrente, la anticipación ligada al proceso anterior, también es un elemento clave, en particular en el ámbito educativo. Ya hemos observado con Davidson la potencia de la meditación y reflexión, consideramos que con los modelos cognitivos de la emoción, esta posibilidad descrita por Davidson es ampliada también al plano de la ficción y a la construcción personal de significados. El ámbito educativo se levanta entonces como un escenario en el que, no solo las experiencias “reales” activan emociones, sino que también contribuyen la anticipación e imaginación.

I.6.- Emoción desde el punto de vista del desarrollo

Abordar el estudio de la emoción desde el punto de vista del desarrollo requiere previamente, hacer una consideración sobre las variaciones del rango de explicaciones que éstas entregan: habitualmente es posible encontrar aproximaciones al desarrollo emocional que presentan una descripción amplia en términos evolutivos y otras aproximaciones que más bien presentan un análisis específico del tema. Por ejemplo, algunos modelos de la emoción, desde la psicología del desarrollo, presentan una teoría “general” de la emoción, describiendo la evolución e interacciones entre distintas dimensiones de la emoción durante el ciclo vital (ver Sroufe, 1996; Sroufe, Egeland, Carlson y Collins, 2005). Otros modelos incluyen aspectos del desarrollo emocional de maneras aisladas, profundizando en estas áreas, por ejemplo, sobre cognición y emoción, regulación emocional o empatía (ver Denham, 2007; Harris, 1989; Lewis et al., 2010). Es necesario tener en mente estas consideraciones al analizar el alcance de cualquier teoría de la emoción, en ambos casos ambas aproximaciones nos entregarían información relevante para entender este proceso de manera global.

Para Strongman (1996), las teorías del desarrollo emocional podrían estar divididas en dos grandes grupos, el primero de ellos se basa -implícitamente- en los planteamientos iniciales de Watson (1961) desde el modelo conductista, en el que la emoción no es primariamente una respuesta, sino un estado comparable con la activación (del Barrio, 2005); un segundo grupo de teorías deriva de los clásicos planteamientos de Bridges (1932), conocida habitualmente como teoría *generativa*, donde las emociones comienzan con un estado de agitación general innata, que posteriormente se diferencia en complejas secuencias de emociones de acuerdo con la interacción con el medio social; de esta forma, las emociones discretas han evolucionado gradualmente desde reacciones afectivas globales e indiferenciadas en la infancia temprana (Bridges, 1932; Sroufe, 1996).

Holodynski y Friedlmeier (2006) complementan la visión de Strongman (1996), señalando que existen al menos dos perspectivas divergentes en el desarrollo de una teoría del desarrollo de la emoción, la primera de ellas asume que la estructura psicológica puede cambiar cuantitativamente, pero no cualitativamente durante la ontogénesis, esto implicaría que el recién nacido es ya un “pequeño adulto” por lo que la teoría del desarrollo emocional se encontraría restringida a la descripción de los tiempos en los cuales estas emociones básicas aparecerán, así como a los cambios

cuantitativos, por ejemplo, en su frecuencia, intensidad o controlabilidad (ver del Barrio, 2005).

Una segunda perspectiva asume que, las reacciones emocionales difieren considerablemente entre los niños y los adultos y, que estos cambios tienen una naturaleza cualitativa; para Holodynski y Friedlmeier (2006), las teorías de los sistemas dinámicos o teorías contextualistas como las de Campos (1996) o Sroufe (1996) serían un buen ejemplo de esta perspectiva. Ambas aproximaciones necesitan ser tenidas en cuenta para una visión integrativa del desarrollo emocional, así como de sus distintas dimensiones.

Holodynski y Friedlmeier (2006), plantean que un modelo teórico de la emoción humana debiese cumplir con dos requisitos básicos: (a) Debe cubrir el periodo de tiempo completo durante el cual los seres humanos exhiben un potencial para el desarrollo, esto implica que las emociones deben ser examinadas a través de todo el ciclo vital; (b) Debe describir una estructura sistémica de las emociones en diferentes edades, esto significa que requiere describir cómo se estructura el proceso emocional a diferentes edades y cómo estas estructuras cambian con la edad.

En este marco, cuando tratamos de describir los límites del fenómeno que cubre el desarrollo emocional, debemos responder a ciertas cuestiones básicas vinculadas a dos dimensiones de la emoción, la primera de ellas se refiere a la forma, la segunda, a la función.

Los aspectos de la forma, se focalizan en describir cuáles indicadores pueden ser utilizados para identificar una emoción. *Los aspectos asociados a la función* se focalizan en cuáles son las funciones de las emociones que sirven a la actividad humana en interacción con otras funciones, tales como percepción, memoria y motivación. Para Holodynski y Friedlmeier (2006), existe un tercer consenso general en el que el desarrollo del ser humano, desde su nacimiento, está caracterizado por un interjuego entre la naturaleza y crianza, el cual siempre está enmarcado dentro de un *contexto cultural*. En este marco propone cinco dimensiones que una teoría del desarrollo emocional debe abordar.

1.- *La cualidad de una emoción*: nuevos tipos de emociones se forman durante el curso del desarrollo humano, productos de un número de emociones a su disposición que no están disponibles para el niño. En este punto es habitual la discusión entre las emociones básicas o primarias y las emociones sociales o secundarias; uno de los criterios para hacer esta división señala que las emociones básicas son las que aparecen

más temprano desarrollo evolutivo (Izard, 1977), esta lógica aquellas emociones más necesarias, evolutivamente hablando, emergerían primero; las emociones secundarias entonces requerirían desarrollo cognitivo que implique el análisis de la situación y el reconocimiento de un sí mismo o self (del Barrio, 2005; Sroufe, 1996).

2.- *La forma de una emoción*: Una emoción se manifestaría a través de una configuración observable de cambios fisiológicos, formas de expresión en forma de experiencia. El punto central de este tema es si la forma de una emoción cambia durante el curso desarrollo y, si este cambio en la forma se encuentra asociado un algún cambio en su función.

3.- *La función de una emoción en la actividad de regulación individual*: Para sondear la función de un proceso psicológico, necesitamos un modelo estructural del sistema completo en el cual éste está implicado. Para Holodynski y Friedlmeier, este sistema completo es el de actividad individual de regulación. Se asume generalmente que la función de una emoción es indicar la relación de los motivos y preocupaciones significativas para la persona y su ambiente, y para guiar acciones subsecuentes en línea con estos motivos (ver Solomon, 2010). Esto lleva al cuestionamiento sobre cuánto de las relaciones emocionalmente relevantes entre la persona y el ambiente cambia a lo largo del desarrollo y, si la emergencia de nuevas relaciones entre persona y ambiente implica la emergencia de nuevas emociones (ver Barrett y Campos, 1987).

4.- *La relación de la función de la emoción con otras funciones psicológicas en la actividad regulación*: afectan el desarrollo de las funciones psicológicas individuales forman un sistema interrelacionado con una estructura interna que debiese permitir una regulación adaptativas de acciones. Un tema central en este ámbito es cuánto las relaciones entre las emociones y otras funciones cambian durante el curso desarrollo (Holodynski y Friedlmeier, 2006).

5.- *Contexto cultural*: las emociones están basadas en evaluaciones que se vuelven incrementalmente medianas durante el curso del desarrollo humano a través de sistemas de significado basados en símbolos que son a su vez, producto del desarrollo cultural; en esta línea en las evaluaciones culturales son conducidas en interacción con pares de socialización que podrían llevar a un proceso emocional específico de cada cultura (ver Engeström, 1999; Shweder, Haidt, Horton y Joseph, 2010; Vygotsky, 2009).

De esta forma, las teorías del desarrollo de la emoción podrían variar en función de cómo cada teoría da cuenta de las cinco dimensiones que Holodynski señala; para él,

las teorías que dan cuenta de las cualidades de la emoción y sus funciones, generalmente no presentan cuestionamientos relacionados con la relación de sistemas internos de actividad regulatoria; por otro lado las teorías sobre el desarrollo emocional que se focalizan en la universalidad de las emociones, generalmente rechazan el contexto cultural.

Mascolo y Griffin (1998), señalan que teóricos e investigadores en el ámbito de la emoción, utilizan distintas aproximaciones ampliamente reconocibles, que operan como marcos paradigmáticos para comprender el fenómeno y, por lo tanto, de las distintas formas de interpretarlo. Ellos distinguieron cinco marcos teóricos básicos:

- a) Teoría de las emociones biológica y diferencial.
- b) Aproximación cognitivas.
- c) Aproximaciones estructurales del desarrollo.
- d) Aproximaciones funcionalistas.
- e) Aproximaciones socioculturales.

A continuación describiremos brevemente aquellas aproximaciones señaladas por Mascolo y Griffin (1998), destacando elementos centrales en aquellos modelos descritos con anterioridad (biológicos y cognitivos) y profundizando en aquellos modelos que no han sido previamente descritos (Diferencial, estructurales, Funcionalistas y Sociales).

I.6.1- Aproximaciones Biológicas

Los planteamientos básicos de modelo biológico sobre las emociones han sido expuestos previamente, siendo, para Mascolo y Griffin (1998), el modelo de las emociones básicas el que mejor representa esta idea (ver Ekman, 2007). Desde este punto de vista existen cambios relacionados con la edad de los componentes neurales y expresivos de la emoción desde los primeros meses de vida, sin embargo el crecimiento es ampliamente determinado por restricciones maduracionales.

Aunque el sistema emocional es considerado distinto desde el nacimiento como uno distinto de otros sistemas tales como el perceptual, conductual o cognitivo, con el desarrollo sistema emocional interactúa incrementando sus conexiones con los sistemas cognitivos y conductuales (Mascolo y Griffin, 1998).

I.6.2.- Modelo de la diferenciación del desarrollo emocional.

Este modelo ha sido considerado como una de las más prominentes visiones del desarrollo emocional del niño; concibe el desarrollo emocional, como un proceso fundamental de diferenciación e integración (Camras y Fatani, 2010; Sroufe, 1996).

Su principal representante fue Katharine Bridges (1932), quien realizó un análisis amplio en el registro de tonos de voz, movimientos corporales, cambios de color y gestos faciales, de niños(as) desde de pocas semanas de nacidos a quienes se realizó un seguimiento prolongado.

Desde su teoría “del origen de las emociones”, Bridges describió las emociones infantiles como originándose desde un estado de excitación difusa, desde donde se hace una primera diferenciación para generar alegría (delight) y estrés (distress), y luego, produce distintos estados emocionales tales como miedo, rabia, alegría, y afecto. De esta forma, estas emociones discretas “finales” no estarían presentes desde el nacimiento. Según esta autora:

El desarrollo en el comportamiento emocional de los niños pequeños tiene 3 clases principales de cambio. Desde el nacimiento en adelante toma lugar una evolución gradual de las emociones. Las reacciones emocionales más tempranas son respuestas muy generales y pobremente organizadas a uno o dos tipos generales de situación. Mientras pasan las semanas y meses, las respuestas comienzan a adquirir forma más definida en relación a situaciones más específicas. Parece que el escritor, como ya se ha mencionado en otra parte, que en el curso de la génesis de las emociones se produce un proceso de diferenciación¹⁷ (Bridges, 1932, p. 324).

Este modelo atribuye la reorganización de la expresión emocional durante la infancia temprana a procesos maduracionales. Distinguiendo una diferenciación inicial amplia entre expresiones y estados emocionales negativos y positivos. Por ejemplo, Bridges observó que, ya desde la primera semana de vida, es posible observar en el niño una excitación indiferenciada que se va proyectando hacia una posible resolución positiva evidenciada a través de la relajación muscular, gorjeos, y movimientos

¹⁷ Development in the emotional behavior of the young child comprises 3 main classes of change. From birth onward there is a gradual evolution of the emotions taking place. The earliest emotional reactions are very general and poorly organized responses to one or two general types of situation. As weeks and months ago by the responses take on more definite form in relation to more specific situations. It seems to the writer, as already mentioned elsewhere, that in the course of genesis of the emotions there occurs a process of differentiation (Trad. del autor).

desordenados, o hacia una posible resolución negativa, caracterizada por ejemplo, por cambios respiratorios rápidos, enrojecimiento del rostro, temblores musculares, llanto, y tensión muscular entre otros (Bridges, 1932; del Barrio, 2005).

Sin embargo, para Camras y Fatani (2010), además de estas distinciones amplias en la valencia de las emociones, el modelo de la diferenciación de Bridges, no propone una correspondencia consistentemente ajustada entre expresiones emocionales específicas y los estados emocionales menos diferenciados; de esta forma, desde la mirada de Camras y Fatani, el modelo de la diferenciación requiere una mejor y más clara articulación con las emociones discretas, aspectos de los que Alan Sroufe da cuenta en su modelo.

I.6.3.- Las aportaciones de Alan Sroufe

Siguiendo la idea fundamental de Bridges (1932), Alan Sroufe (1996) plantea una teoría del desarrollo emocional que mantiene la noción de emociones específicas derivadas de las reacciones previas menos diferenciadas de estados de estrés/tranquilidad; a diferencia de Bridges, propone que ya en los neonatos es posible observar precursores de, al menos, tres emociones: cautela-miedo, ira-rabia, placer-alegría; con esta propuesta, apoya la idea de que algunas emociones discretas efectivamente pueden ser observables desde el nacimiento.

Para Sroufe (1996), la aparición de las emociones puede ser descrita en términos de tres etapas de desarrollo: *pre-emoción* referida a reacciones durante el período neonatal, *emociones precursoras* durante el primer semestre de vida y *emociones más maduras* durante el segundo semestre; en este avance, el desarrollo cognitivo marca un elemento central al hacer la diferencia entre cada etapa, así como los sistemas disponibles para la expresión emocional y las capacidades para dar cuenta de la emoción (*coping*) (Campos, Barret, Lamb y Stenberg, 1983; Camras y Fatani, 2010; Sroufe et al., 2005). De esta forma, estos tres desarrollos evolutivos, permitirían a los niños experimentar emociones más complejas; en este mismo sentido, el experimentar emociones complejas estaría también vinculado a la capacidad para distinguir un emergente sentido del *Self* (sí mismo).

Periodo de reacciones pre-emocionales: es un periodo caracterizado por respuestas reflejas automáticas a los aspectos cuantitativos, más que cualitativos de estimulación (por ejemplo, las características temporales y la intensidad de la excitación).

Precursores de la emoción: Estas son consideradas “verdaderas emociones”, porque el niño ha comenzado a desarrollar la capacidad cognitiva para procesar el contenido estímulo, sin embargo, aún son considerados como precursores porque se refieren sólo el simple proceso cognitivo de relacionar experiencias actuales con experiencias pasadas (Camras y Fatani, 2010; Sroufe, 1996).

De esta forma, surge del reconocimiento de estímulos, por ejemplo, la cautela de la falta de reconocimiento, y la frustración por la incapacidad para ejecutar una rutina conductual familiar.

Emociones Básicas: Después de los primeros 6 meses, las emociones básicas (por ejemplo, la alegría, el miedo y la ira) comienzan a emerger. Sroufe las considera como emociones maduras, porque implican procesos cognitivos más complejos de evaluación. Por ejemplo, el miedo es provocado por la percepción de una amenaza, en oposición a un fracaso más general para reconocer un estímulo (Camras y Fatani, 2010).

Sroufe (1996) continuó en el análisis y en la articulación de su modelo con los elementos básicos de la teoría del Apego (ver Bowlby, 1998, 1995), en los que ha profundizado en alternativas al “problema de la continuidad” que implica un ordenamiento del ciclo vital, destacando la importancia de las interacciones tempranas en la regulación emocional (Sroufe, 2005), en la que ha destacado la función de la emoción en la regulación interpersonal. Holodynski y Friedlmeier (2006) lo integran en los modelos funcionalistas de la emoción.

I.6.4.- Modelo Funcionalista del desarrollo emocional

La aproximación funcionalista a la emoción fue propuesta por Barrett y Campos (1987; Campos et al., 1983) para, de acuerdo a Camras y Fatani (2010), “Rectificar la tendencia de las teorías de la emoción “discretas” a focalizarse directamente en un conjunto de componentes nucleares situados dentro de la persona”¹⁸ (p. 296). Esto es, ampliar el nivel de análisis, desde una mirada centrada exclusivamente en el individuo, a una mirada en el que se considera el contexto; desde el punto de vista de Campos y sus colegas, la emoción ya no puede ser exclusivamente definida a través de una inspección elemental y aislada.

¹⁸ rectify discrete-emotion theories’ tendency to focus narrowly on a set of core components situated within the person (Trad. del autor).

Lo anterior implica, un “cambio de foco” en la exploración del desarrollo emocional en el cual se reconoce el aporte de las dimensiones cognitivas, así como la temprana presencia de emociones discretas en el neonato, sin embargo el desarrollo emocional no puede ser visto exclusivamente determinado por estos aspectos del desarrollo, sino por cambios en la relación de los objetivos del organismo en interacción con su ambiente (Saarni, 1999; Saarni, Mumme y Campos, 1998).

De esta forma, la función de una emoción implica un análisis del sistema que incluye el individuo y su ambiente (Keltner y Gross, 1999).

En este modelo, las emociones son sistemas de respuesta emergentes en la relación interpersonal, es decir, “implican el establecimiento, mantenimiento o ruptura de las relaciones entre un individuo y el ambiente, cuando tales relaciones son significativas para el sujeto” (Rendón, 2003, p. 24).

De acuerdo a este enfoque, es imposible entender la naturaleza de la emoción sin contextualizar lo que la persona está tratando de hacer y cómo los eventos en el ambiente (interno y externo) impactan en estos intentos. En otras palabras, no se puede entender la emoción examinando al individuo y los eventos como entidades separadas ya que la valoración de un evento nunca está libre de su implicancia para las metas personales.

Para Bretherton (1988; Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler y Ridgeway, 1986), la mayoría de las teorías funcionalistas de la emoción humana incluyen los siguientes principios:

1. Las emociones han evolucionado como procesos adaptativos que promueven la supervivencia con funciones intrapsíquicas e interpersonales; Bretherton señala como ejemplo a Bowlby (1988, 1995) quien propone que el miedo a la oscuridad, a estar solo, y el miedo a cambios repentinos en el ambiente son adaptativos porque existe una asociación entre estos eventos y un peligro potencial.

2. Las emociones cumplen una función de regulación intrapsíquica. De esta forma, los procesos emocionales son cruciales para la evaluación o categorización del significado de los eventos y para la motivación y guía de la conducta posterior. Las evaluaciones emocionales estarían basadas en un input cognitivo/perceptual, pero el procesamiento de este input no necesariamente sucede en un nivel consciente.

3. Las emociones tienen una función de regulación interpersonal. Por ejemplo, al leer las señales faciales, gestuales, posturales o vocales, las personas pueden obtener acceso a los estados emocionales del otro. Por ejemplo, saber que la persona que me

acompaña está triste o tiene miedo, hace posible predecir (más acertadamente) su comportamiento y responder apropiadamente.

Para Bretherton, este último punto facilita además, lo que denomina la evaluación vicaria del estímulo ambiental, o referencia social (Campos y Stenberg, 1981); esta referencia permite a los “menos expertos”, confiar en aquellas personas más experimentadas en la interpretación de un evento; el experimento del vacío visual desarrollado por Campos ejemplifica claramente este punto, en este estudio, los niños buscan información desde otro significativo ante situaciones de incertidumbre, de modo que este otro experto, pueda orientarle sobre el cómo sentirse (ver Campos, Bertenthal, y Kermoian, 1992; Campos, Mumme, Kermoian y Campos, 1994) y desde aquí, sobre el cómo comportarse.

En este experimento, Campos y sus colaboradores observaron que los bebés pueden expresar el miedo de distintas formas, por ejemplo a través del llanto, el freezing o, rodeando la aparente caída, entre otras, dentro del moldeo, esta variabilidad de expresiones implicaría que los organismos emplean una variedad de medios apropiados para la situación con el fin de alcanzar sus objetivos relacionales (Crittenden, 2002). Estos medios pueden o no incluir la producción de un prototipo expresión emocional facial (Camras y Witherington, 2005).

Agrega Bretherton que, para los modelos funcionalistas, aunque los patrones faciales que conllevan las señales de alegría, tristeza, miedo o rabia, parecen ser universales, las culturas difieren en el grado en el cual el control sobre el despliegue y experiencia de la emoción es requerido (Ekman y Friesen, 1971; Izard, 1977).

Desde una perspectiva funcionalista, integrando los elementos expuestos desde Bretherton, la emoción puede ser definida como “el intento del individuo por establecer, mantener, cambiar o terminar la relación con el ambiente en asuntos significativos” (Campos et al., 1994, p. 2), reconociendo la importancia de integrar las conductas vocales, gestuales o visuales como señales que afectan el comportamiento de otras personas, y no sólo como el envío de señales de estados internos, por ejemplo, las expresiones faciales son vistas desde este modelo como signos sociales que están al servicio de la comunicación de emociones con los otros, más que expresiones directas de emoción en sí mismos.

De esta forma, las emociones podrían ser inferidas desde la expresión facial o vocal, pero no a través de una vía exclusiva de expresión, sino más bien como una vía de comunicación, como señalan Campos et al. (1983):

Las emociones se pueden inferir a veces desde las expresiones faciales o vocales, a veces de la observación de la línea de pensamiento de las personas, a veces por nada lo que la persona elige hacer, y en ocasiones, incluso de lo que la persona no hace ¹⁹(p. 784)

El contexto social es entonces fundamental para el desarrollo emocional, las emociones pueden adquirir su significado por distintas vías, particularmente la del señalamiento social (Ej. La observación de las respuestas afectivas de los otros) y evaluación de la relevancia del evento para las metas personales, en lo que hemos señalado como referencia social.

De esta forma, desde la perspectiva funcionalista, los procesos de socialización son fundamentales en el establecimiento de condiciones bajo las cuales se producen y reconocen las señales emocionales (Camras y Fatani, 2010).

La emoción elicitada refleja la naturaleza de esa relación e incluye respuestas diseñadas para alcanzar o mantener un estado objetivo deseado, pero estas respuestas emocionales no están determinadas. Camras y Fatani (2010) señalan que, por ejemplo, un evento que es evaluado como implicando una pérdida significativa, podría evocar respuestas diseñadas para recuperar lo perdido o para adquirir un sustituto aceptable. Sin embargo, las respuestas específicas como llorar, buscar el objeto perdido o buscar tranquilidad, no están predeterminadas por un programa de emoción innata, sino que están contenidas desde el repertorio completo de respuestas del individuo, pero puestas al servicio del logro de metas particulares para ese episodio emocional, en el contexto particular.

De esta forma, cambios en el desarrollo de expresión emocional reflejan entonces las experiencias de socialización de un individuo, además de su evaluación de la efectividad de la conducta expresiva, esto implica que las respuestas emocionales son funcionales más que pre-programadas o fijas.

En el contexto de las relaciones entre expresiones emocionales y situaciones sociales, el modelo funcionalista afirma que las expresiones faciales podrían o no podrían ser generadas dependiendo de si serán útiles en la situación emocional particular.

¹⁹ Emotions can sometimes be inferred from facial or vocal expressions, sometimes from observing the person's train of thought, at times by nothing what the person chooses to do, and on occasion, even from what the person does not do (Trad. del autor).

Desde esta perspectiva se plantea que las emociones tienen tres funciones principales: a) comunicar estados internos, b) estimular la exploración del medio, y c) alentar respuestas adecuadas a situaciones de emergencia (ver Rendón, 2003).

Esta forma de conceptualizar la emoción enfatiza su rol como reguladora y orientadora del comportamiento intra e interpersonal, pero fundamentalmente enfatiza su *función adaptativa* al combinar necesidades del individuo con demandas del medio (Rendón, 2003). Las emociones se entienden ahora como flexibles, contextualizadas y dirigidas a metas, generadas en el contexto de las relaciones sociales, se manejan con la ayuda de otros y sus parámetros se moldean en la interacción cara a cara (von Salisch, 2001).

En definitiva, la perspectiva funcionalista enfatiza la acción en el contexto de unas metas, y recupera los aspectos socioculturales, llamando la atención sobre las estrategias de socialización emocional desde las cuales cada cultura pone en contacto a sus niños con las creencias sobre las emociones, de acuerdo a la perspectiva funcionalista, una emoción es un proceso relacional a través del cual un individuo intenta establecer, cambiar o mantener algún aspecto significativo de su relación con el ambiente interno o externo (ver Campos et al., 1983; Rendón, 2003; Saarni, 2000).

La perspectiva funcionalista representa un importante avance en las teorías del desarrollo emocional, presentando, de acuerdo a Camras y Friesen (2010), una alternativa a las teorías que se han focalizado en relaciones relativamente rígidas entre un set de componentes emocionales centrales. En este modelo, el análisis de la emoción fue ampliado analizando su función (Holodynski y Friedlmeier, 2006), lo que ha permitido ver la emoción como un sistema más flexible de respuestas orientadas al logro de objetivos y, por lo tanto, a la conceptualización de la emoción en interacción continua.

Desde este modelo, las cogniciones y la percepción, modulan el sistema emoción, pero no son sinónimos de emoción (Bretherton, 1988). Estas son conceptualizadas como sistemas internos de monitoreo y guía, diseñadas para evaluar eventos y motivar la acción humana. Las señales de emoción (aquellas visibles y proyectadas hacia afuera) permiten a las personas interpretar, predecir, e influenciar la conducta y motivaciones de las personas que le acompañan.

Finalmente, el modelo funcionalista entrega un fundamento para entender la importancia del manejo de las habilidades emocionales en el desarrollo de las competencias socioemocionales, así como el rol que las interacciones cuidador-niño

pueden jugar en el desarrollo de las habilidades de manejo de determinada emoción (Barrett y Campos, 1987).

I.6.5.- Modelo sociocultural de la emoción.

En este modelo se incluyen aquellas aproximaciones que integran y enfatizan la importancia de los contextos sociales y culturales en el estudio de la emoción ya que ello implica –como ya señalara Vygotski (1933/1999)- alejarse tanto de un biologicismo mecanicista como de un idealismo trascendental. Desde este enfoque, las emociones pueden ser descritas como un fenómeno cultural.

Desde este parámetro, cada emoción puede ser etiquetada de acuerdo a guiones de origen social, que a su vez, regulan la expresión emocional. De esta forma, la emoción corresponde a una función psicológica co-construida en la interacción interpersonal, específicamente sobre la emoción y su regulación.

Para Holodynski y Friedlmeier (2006), el legado genético humano también ha incluido la habilidad para producir cultura, por ejemplo, la reorganización de los elementos culturales para organizarlos en función de las metas, construir herramientas y utilizarlas con fines claros, como el desarrollo de signos que se han mantenido de generación en generación como una herencia cultural; “La cultura humana por lo tanto, se ha convertido en un segundo "almacén de memoria externo” que no es genético, pero "heredado" a través del aprendizaje”²⁰ (p. 35).

Esta memoria externa contendría (además de los artefactos para lidiar con el ambiente físico), artefactos y procedimientos que regulan la interacción humana a través de un sistema de normas y valores, e incluye experiencias en relación a las distintas dimensiones de la vida emocional, por ejemplo, sobre el significado de las emociones, las funciones de la emoción o, sobre lo adecuado de la expresión emocional en un contexto específico interpersonal (entre otras dimensiones).

De esta forma, se abre una nueva dimensión cultural en el desarrollo emocional, que entrega guiones y patrones de significado en relación a lo apropiado o particular de una situación determinada y, por lo tanto sobre lo apropiado de una emoción, o sobre cuáles deben ser potenciadas o discriminadas, sobre las formas en las cuales es posible expresar

²⁰ Human culture has thus evolved into a second external “memory store” that is no genetic, but “inherited” through learning (Trad. del autor).

una emoción, y, por lo tanto, sobre las formas en las cuales es legítimo regular una determinada emoción.

Por ejemplo, para de Sousa (1987), distintos contextos culturales proveen de lo que él denomina “escenarios paradigmáticos”:

Nos familiarizamos con el vocabulario emocional por asociación con escenarios paradigmáticos. Estos son elaborados inicialmente desde pequeños y posteriormente reforzados a través de historias, arte y cultura a la que somos expuestos.

Posteriormente, en culturas alfabetizadas, estos guiones son complementados y refinados por la literatura. Escenarios paradigmáticos implican dos aspectos: primero, una situación tipo que entrega los objetos característicos de un tipo de emoción específica y segundo, un set de respuestas características o “normales” a la situación, donde la normalidad es primero un asunto biológico y luego rápidamente se transforma en uno cultural²¹ (p. 182).

Un escenario paradigmático se entiende entonces como una situación prototípica, reflejo de aquellos modelos culturales “esperables” en el seno de una sociedad, particularmente en la dimensión afectiva y emocional. Estos modelos culturales se enmarcan en la situación prototípica con resultados emocionales positivos o negativos y son transmitidos o reforzados en la interacción social, comenzando con la interacción de la diada cuidador-niño (Spinrad, Stifter, Donelan-McCall y Turner, 2004).

Así, estos escenarios nos orientan en el complejo mundo de las emociones; por ejemplo, nos ofrecen una interpretación de lo que ocurre con nosotros (culturalmente hablando) en la exploración del lenguaje de nuestras emociones y sentimientos. Estos escenarios paradigmáticos nos permiten entender cómo se aprende el vocabulario de las emociones y, a su vez, cómo se aprende a identificarlas y clasificarlas. En otras palabras, actúan como "modelos" en la medida en que ofrecen determinadas situaciones de interacción emocional junto con las correspondientes respuestas "normales" o esperables frente a dichas situaciones (Riquelme y Munita, 2012; Riquelme et al., 2013).

²¹ We are made familiar with the vocabulary of emotion by association with paradigm scenarios. These are drawn first from our daily life as small children and later reinforced by the stories, art, and culture to which we are exposed. Later still, in literate cultures, they are supplemented and refined by literature. Paradigm scenarios involve two aspects: first, a situation type providing the characteristic objects of the specific emotion-type (where objects can be of the various sorts identified in chapter 5), and second, a set of characteristic or “normal” responses to the situation, where normality is first a biological matter and then very quickly becomes a cultural one (Trad. del autor).

De esta forma, los escenarios paradigmáticos descritos por de Sousa (1987), pueden ser considerados como guiones "paradigmáticos" que nos capacitan para aprender el vocabulario de las emociones y, de esta forma, como aprendemos a identificarlas y clasificarlas. Así, estas situaciones paradigmáticas "contienen" objetivos característicos y sus correspondientes respuestas "normales" según el contexto social.

Siguiendo esta premisa, podemos "observar" la construcción del significado cultural de las emociones en una historia individual, a través del análisis de los guiones característicos de diferentes escenarios paradigmáticos en un contexto social y cultural (Riquelme et al., 2013).

Para Holodynski y Friedlmeier (2006), el contexto cultural es la condición distal que permite variaciones y variabilidad individual en las formas y funciones de las emociones.

Esta visión hace eco de los postulados iniciales de Vygotsky, para quien, la emergencia de las funciones psicológicas superiores, es considerada como un producto dialéctico de la naturaleza e historia que se recrea en el desarrollo individual. La teoría de la internalización del desarrollo emocional propuesto por Holodynski y Friedlmeier (2006) transfiere la teoría del desarrollo del lenguaje y pensamiento de Vygotsky al desarrollo de la expresión y el sentimiento (ver Engeström, 1999).

Para Holodynski, podemos reconocer tres estadios del desarrollo emocional desde la aparición de signos de inculturación y emociones relacionadas con precursores de la emoción hasta la internalización de signos de expresión emocional en un plano mental:

(a).- desde precursores de las emociones de los recién nacidos en la regulación interpersonal entre los cuidadores y los niños durante la primera infancia, (b) la aparición de la regulación intrapersonal de las emociones desde su regulación interpersonal mediante el uso de la expresión signos mediadores internos que comienza desde la edad preescolar en adelante, y (c) la internalización de los signos de expresión emocional y la aparición del plano mental del procesamiento emocional²² (Holodynski, 2013, p.20).

²² a).- from precursor emotions of newborns in the interpersonal regulation between caregivers and children during early childhood, (b) the emergence of intrapersonal regulation of emotions out of their interpersonal regulation by using expression signs as internal mediators that starts from preschool age onward, and (c) the internalization of emotional expression signs and the emergence of a mental plane of emotional processing (Trad. del autor).

Este proceso es facilitado en la interacción del niño con otras personas, a través de un proceso de mediación en el cual un adulto sirve de apoyo a los esfuerzos del niño para darle sentido a la experiencia, proporcionándole al mismo tiempo, una serie de guiones para predecir y explicar conductas en el marco de escenarios paradigmáticos que hemos señalado previamente.

Para Riquelme y Montero (2013), la utilización de estas herramientas y signos, ha permitido a los seres humanos desarrollar su conciencia, de esta forma, cada niño se encuentra en un proceso constante de apropiación e internalización de significados externos para dar cuenta de complejas tareas, como aquellas relacionadas con el contexto emocional.

De esta forma, la integración de las cualidades de la emoción pueden ser articuladas a través de la Zona de Desarrollo Proximal (ZDP), en la cual, los niños pueden incrementar su conocimiento y habilidades con la ayuda y andamiaje entregado por los adultos o pares más avanzados.

Para Saarni (1999, 2000, 2001), es fundamental señalar que este origen social no excluye la experiencia individual, las emociones son construcciones sociales, no dadas de manera exclusiva por la biología, pero que se manifiestan basadas en una historia personal y del análisis de la situación; “aprendemos a dar significado a nuestra experiencia contexto-dependiente, a través de nuestra experiencia social y desarrollo de capacidades cognitivas” (Saarni, 1999, p. 13). Además desempeñan una función importante ya que constituyen el mecanismo por el que se representa e interpreta el entorno social.

Prado (2006), señala algunos de los aspectos centrales de este modelo, entre los cuales encontramos: a) Las emociones se caracterizan por actitudes basadas en creencias, juicios y deseos cuyos contenidos están determinados por sistemas culturales de creencias y valores de las comunidades b) Las actitudes involucradas en las emociones son aprendidas como parte de la introducción del agente a las creencias, valores, normas y expectativas de su cultura. c) Existe una implicación emocional prescrita en las situaciones culturales en donde las emociones son representadas no sólo de acuerdo a la situación particular sino de acuerdo a las expectativas de la comunidad. d) Las emociones tienen funciones socioculturales como manera de restringir actitudes y comportamientos no deseados y mantener valores culturales.

De esta forma, la tesis del construccionismo social considera que las emociones, en tanto instancias de estados psicológicos, están basadas en la cognición y pueden ser

acotadas en cierto sentido como dependientes del mundo (conexión entre la emoción y un estado externo de cosas). “Además supone que tienen una funcionalidad sociocultural que va más allá de la supervivencia, en servicio del individuo sólo en cuanto a miembro de una comunidad” (Prado, 2006, p. 50).

Saarni (2010), refleja el énfasis dado a la interacción entre contexto y emoción, señalando que “El contexto proporciona el "escenario", así como la "audiencia" para las emociones, y las emociones influyen a ambos, la "audiencia" y la selección de los "escenarios" en los cuales desplegarse”²³ (p. 332)

Sabemos que las emociones básicas con las que estamos biológicamente equipados en un proceso evolutivo (Damasio y Damasio 2007; Ekman, 2007) nos dan una base común y universal, pero que es la cultura la que nos permite poner en palabras lo que se siente, por qué nos sentimos de una manera, la procedencia de una determinada emoción, y la evaluación interna y externa de esa emoción. Por lo tanto, podemos "observar" la construcción de la significación cultural de las emociones en una historia individual (a partir de una base biológica), a través del análisis de las secuencias de guiones característicos de diferentes escenarios paradigmáticos.

En estos escenarios podemos observar (y ser parte) del desarrollo del significado cultural de las emociones, así como del desarrollo de diferentes habilidades emocionales en los niños para responder a estos escenarios, como la expresión de las emociones de una manera apropiada, la comprensión de las propias emociones y las de los demás, así como su propia regulación. Esas habilidades han sido denominadas como “competencias emocionales” (Denham, 1998; 2007; Saarni, 1999).

I.7.- Sobre las competencias emocionales

Como hemos venido señalando, el interés de la psicología por la emoción, particularmente la emoción en el ámbito de la educación, ha sido un camino oscilante que durante los últimos años ha comenzado una nueva etapa de renovado interés. Actualmente, ya no es posible sostener que la emoción en psicología es un camino que por sus características particulares debe ser mantenido fuera de su campo de estudio, al contrario, hemos sido testigo de un considerable aumento de modelos e investigaciones

²³ context provide the “stage” as well as the “audience” for emotions, and emotions, influence both the “audience” and the selection of “stages” to play themselves out upon (Trad. del autor).

que reconocen la relevancia de las emociones e intentan dar una mejor y más acabada explicación en el campo de la experiencia humana y la interacción social.

En particular se ha venido destacando el rol de la emoción en el desarrollo humano y sus repercusiones en distintas etapas evolutivas; la familia y el campo de la educación formal han sido uno de los principales escenarios de observación de la vida emocional (Denham, 1998; 2007; Denham, Bassett y Zinsser, 2012; Durlak y Weissberg, 2011).

En este marco, no solo se ha observado y teorizado sobre las conductas emocionales desde distintas perspectivas y modelos explicativos, sino que además se ha puesto énfasis en la importancia de mejorar las dinámicas emocionales en el sistema escolar en general y al desarrollo de habilidades sociales y emocionales en cada niño (Giménez-Dasi y Quintanilla, 2009; McCabe y Altamura, 2011; Vilorio, 2005).

Una de las líneas de investigación que más interés ha generado en los últimos años en distintos contextos, particularmente el educacional, ha sido el de *Inteligencia Emocional* (IE) de Goleman (1996). Desde la aparición de este constructo en el libro “Inteligencia emocional”, rápidamente se generó un amplio interés entre el público general (como éxito de ventas), en áreas tan diversas como el coaching, en el ámbito empresarial, deportivo, entre muchas otras (ver Lau y Wu, 2012). La educación y, fundamentalmente la investigación educativa, aumentó exponencialmente en el área de las emociones, en gran parte debido a la poderosa influencia del concepto IE para un público general y su notable “aplicabilidad” para explicar lo cotidiano de las relaciones interpersonales (ver Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

Probablemente la necesidad “popular” de reconocimiento del mundo emocional, así como el “acierto” al denominarse como una “Inteligencia standard” (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001), también facilitó el que se atribuyera a la IE características de una perspectiva tradicional del concepto que debían ser evaluadas e integradas en un aula renovada (ver Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008; Mestre y Guil, 2010;).

Fueron fundamentalmente Mayer y Salovey (1997), quienes dieron el mayor impulso al concepto de Inteligencia Emocional, partiendo de la idea que la emoción puede ser entendida como una respuesta que puede focalizar la actividad cognitiva y no como una respuesta desordenada y visceral que confunde la actividad racional, como se planteaba desde la filosofía griega, aunque “rescatan” la aproximación de Aristotélica

sobre las emociones. Mayer y Salovey definen IE como una habilidad mental, específicamente:

La inteligencia emocional consiste en la habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emociones, la capacidad de acceder y / o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad de comprender las emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual²⁴ (1997, p. 10).

Brevemente, el modelo de Mayer y Salovey de EI implica cuatro capacidades: la percepción, la asimilación, la comprensión, y la regulación de las emociones. A).- La percepción emocional consiste en la capacidad de percibir las emociones en uno mismo, los demás, y también en los objetos, arte, cuentos, música, entre otros. B).- La asimilación de las emociones es la capacidad de generar, utilizar y sentir emociones, para Fernández-Berrocal y Extremera (2006), tan necesarias para comunicar sentimientos, o para utilizarlos en otros procesos cognitivos. C).- La comprensión emocional se relaciona con la capacidad de comprender la información emocional, como las emociones se combinan y cambian a través del tiempo, y la capacidad de apreciar significados emocionales. Por último, D).- la regulación emocional, se refiere a la capacidad de permanecer abierto a los sentimientos, y para vigilar y regular las propias emociones y la de otros para promover la comprensión y el crecimiento personal.

Estas cuatro habilidades se organizan jerárquicamente, por lo tanto, la percepción de las emociones está en el nivel más básico, y el manejo y regulación de las emociones está en el nivel más alto y el más complejo en la jerarquía.

Según estos autores, la IE representa un sistema de inteligencia centrada en el procesamiento individual de la información emocional, de modo que tiene que ser parte de las tradicionales y bien establecidas inteligencias (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Mayer, Caruso y Salovey, 1999).

Como señalamos previamente, desde la aparición del concepto IE, las investigaciones desde este enfoque se multiplicaron, pero al mismo tiempo aumentaron las líneas que plantearon una aproximación distinta para explicar el desarrollo de las

²⁴ Emotional intelligence involves the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth (Trad. del autor).

capacidades que señalaron Mayer y Salovey (1997), así como las carencias en el marco de aplicación de la IE (ver Lau y Wu, 2012; Seal1, Sass, Bailey y Liao-Troth, 2009).

Entre otros, Kristjánsson (2006, 2010), ha criticado los aspectos éticos de la aplicación “cruda” de la inteligencia emocional en el aula, dejando de lado los fines últimos de la educación moral y de la “virtud” planteadas desde la visión aristotélica (a la cual Mayer y Salovey hacen alusión para fundamentar su modelo). Desde un punto de vista teórico, Davies, Stankov y Roberts (1998) plantearon dudas sobre la condición de inteligencia como un constructo que se logre sostener y diferenciar desde características de la personalidad, es decir, no tiene sentido acuñar un nuevo constructo que puede ser explicado y evaluado desde modelos clásicos de la personalidad;

Son muchas las críticas que han seguido apareciendo hacia el modelo de IE (Ver Lau y Wu, 2012), a los que se podría dedicar una investigación en paralelo, pero los mayores cuestionamientos al modelo de IE, se han focalizado particularmente en que deja en un segundo plano la influencia del contexto socio-cultural y, particularmente, la perspectiva del desarrollo en la construcción de estas habilidades emocionales (ver Saarni, 1997). Este último vacío en los postulados originales de IE, ha derivado en aproximaciones teóricas que, desde sus fundamentos, explican el desarrollo y evidencia de habilidades emocionales en la interacción persona-contexto. Estas aproximaciones se pueden enmarcar en los modelos de competencias socio-emocionales.

1.7.1.- Sobre las competencias sociales

Es la idea de observar la eficacia de los comportamientos sociales y emocionales contextualizados, lo que para Giménez-Dasi y Quintanilla:

Implica un examen intrínseco de la acción e interacción de los participantes –sus intenciones, metas, creencias, la adecuación a las normas, etcétera. Al observar individuos con mejores destrezas y habilidades sociales que otros, el término competencia –se tienen competencias o se es competente– aparece como explicativo de estas diferencias (2009, p. 361).

Se abre un espacio al análisis del comportamiento emocional en interacción y contextualizado desde el que el concepto de “competencia” surge con especial fuerza.

Siguiendo a Giménez-Dasi y Quintanilla (2009), una idea inicial que supuso la noción de competencia implicaba la visión de un sujeto aislado que “es competente” o tiene competencias sin considerar los aspectos del desarrollo, sociales o culturales. Desde este punto surgen modelos de competencia social y emocional que han dado

cuenta de las características del procesamiento de la información, así como de los aportes culturales e históricos.

En este marco, *competencia social* es habitualmente definida como la habilidad para integrar estados cognitivos, afectivos y conductuales para el logro de metas en un contexto social (ver Stump, Ratliff, Wu y Hawley, 2009 para una discusión sobre las distintas aproximaciones al concepto de competencia social). De esta forma, para McCabe y Altamura (2011), la competencia social “Puede ser denominado como el qué tan bien los niños se llevan con sus compañeros y adultos y establecen relaciones exitosas”²⁵. La *efectividad en la interacción* puede ser entonces reconocida como un elemento central en la competencia social.

Es Rose-Krasnor (1997), quien propone un modelo multinivel en el que se considera las habilidades individuales, el compromiso del sí mismo con otros, las influencias contextuales y la comprensión teórica de las interacciones efectivas. Describe su modelo de competencia social como *El prisma de la competencia social* que comprende tres niveles.

El primero *-el teórico-*, destaca la efectividad de la persona en su intercambio con el medio ambiente, efectividad que dependerá del contexto de interacción y los objetivos propuestos o metas personales; de esta forma, en este nivel se enfatiza la competencia social como a).- Transaccional: esto implica que la competencia emerge de la interacción entre personas, más que de las habilidades que “residen” en el individuo, b).- contexto específica: implica que algunas conductas que son efectivas en un contexto, no necesariamente lo son en otros; c).- Efectiva en situaciones habituales, más que en situaciones “ideales” y d).- Relativa a las metas específicas, una misma conducta puede ser efectiva desde un punto de vista e inefectiva desde otro.

El segundo nivel *-el índice-*, está dividido en los dominios del “Sí-mismo” (self) y “otros”, el dominio del self consiste en aspectos de la competencia social en las que las necesidades del individuo son prioritarias; el dominio “otros” incluye aspectos de la competencia social que implican el involucrarse en conexiones interpersonales; destaca la necesidad de un balance entre el lograr satisfacer las necesidades de la persona, así como el establecer conexiones interpersonales con otros.

²⁵ may be referred to as how well children get along with peers and adults and establish successful relationships (Trad. del autor).

El nivel más bajo del prisma lo constituyen *-las destrezas-* o habilidades individuales, representa entonces el nivel conductual y motivacional base sobre el cual los otros niveles se construyen. Destacan en este nivel las habilidades específicas sociales y emocionales. En este último nivel, la persona desarrolla la habilidad de coordinar varias destrezas, tales como la empatía, la auto-regulación de emociones, toma de perspectiva de otros, la comunicación y la habilidad para resolver problemas. Este nivel implica igualmente metas y valores que entregan dirección y motivación a la conducta (Booth, Rubin y Rose-Krasnor, 1998; Rose-Krasnor, 1997, Rose-Krasnor y Denham, 2009).

Ser socialmente competente requiere que los niveles interaccionen entre ellos con fluidez, por lo mismo, la competencia social no puede ser identificada como un set de conductas aisladas y descontextualizadas, al contrario, el modelo de prisma de Rose-Krasnor provee un marco de referencia que considera la “naturaleza multifacética” de la competencia social mientras se experimenta en la vida real. De esta forma, las habilidades descritas en el nivel básico, llegan a ser útiles conectadas en contextos reales, en la medida que existe un balance entre las necesidades de sí mismo y de los otros en el logro de interacciones efectivas (Rose-Krasnor, 1997, 2009; Rose-Krasnor y Denham, 2009).

Los cambios asociados con la cultura y la edad son elementos que Rose-Krasnor considera en su modelo de competencia social. Para ella, el incremento en habilidades cognitivas, motoras, emocionales, comunicativas, facilitan el desarrollo de habilidad sociales, por lo mismo, se pueden observar cambios más aparentes en el nivel de *habilidades* recién descrito, particularmente destaca los cambios que se producen junto con las habilidades cognitivas y lingüísticas, vinculadas a los avances en interacción y amistad con pares.

Por ejemplo, para Rose-Krasnor, en la infancia temprana los niños son capaces de descentrarse y lograr alternar mundos de ficción y realidad, lo que permitiría, por ejemplo, el juego de roles y la representación de la amistad como un elemento estable. Posteriormente los niños se centran *-aún más-* en la exploración de los pensamientos, sentimientos y expectativas de las otras personas, lo que posibilitaría a la vez, la ampliación del repertorio de estrategias sociales y metas, así como en comportamientos y motivaciones (Rose-Krasnor, 1997). Es posible apreciar que, en este planteamiento simple, se pueden conjugar las perspectivas evolutivas (individuales) y sociales en la articulación de un comportamiento efectivo en contexto.

1.7.2.- Sobre las competencias socio-emocionales

Para Denham (2006, 2007; Denham et al., 2012; Denham et al., 2003), una definición preliminar de competencias emocionales, implica la posibilidad de expresar emociones, de regularlas en formas socialmente adecuadas y decodificar estos procesos en sí mismos y en los otros. De esta forma, las competencias emocionales, al igual que las competencias sociales, pueden ser desarrolladas y no constituirían aspectos invariables de la personalidad.

El modelo que enmarca las denominadas “competencias emocionales”, se construye principalmente desde los enfoques funcionalistas (Saarni et al., 1998) y sociales-constructivistas, a los que nos hemos referido en apartados anteriores. Brevemente el modelo funcionalista sostiene que las respuestas emocionales surgen desde las motivaciones individuales y las metas a lograr. Siguiendo a Buckley, Storino y Saarni, (2003) si hemos perdido acceso a nuestro objetivo, nos sentiremos tristes, si nos vemos bloqueados para alcanzar las metas, nos sentiremos frustrados o enojados; si vemos amenazado nuestro alcance a la meta, nos sentiremos ansiosos y si alcanzamos las metas, no sentiremos felices. El punto de vista social constructivista complementa el modelo funcionalista que destaca la interpretación de la experiencia emocional en base a señales contextuales y sociales, estas señales permiten darle sentido a la emoción.

Al igual que los modelos macro del desarrollo emocional, puede ser analizado con diferentes énfasis y en diferentes marcos de aplicación; como por ejemplo en los ámbitos laboral (Bisquerra, 2002), familiar (Webster-Stratton, 1999) y académico (Denham, 2007; Mincic, 2009). En términos generales, este constructo enfatiza la función de la emoción en la adaptación humana y su rol en la interacción social (ver Sander y Scherer, 2009; McCabe, y Altamura, 2011), por lo que comparten objetivos y formas de explicarse el surgimiento, desarrollo y mantención de las competencias sociales.

Las ideas iniciales de competencia emocional enfatizaban los aspectos intrapsicológicos que debían ponerse de manifiesto en un contexto particular en una idea que fue principalmente apoyada por Carolyn Saarni y su equipo (Buckley, Storino y Saarni, 2003). Para Giménez-Dasi y Quintanilla, (2009) el mismo equipo de Saarni:

Consideran necesario la promoción de las habilidades en el sistema educativo para la competencia social. Su argumento proviene de los estudios sobre el papel de la socialización en la formación de reglas específicas de la cultura para el afrontamiento, expresión y presentación de diversas emociones, la importancia y la función del diálogo

como promotor de la comprensión emocional y otras capacidades como la toma de perspectiva, la estrecha relación entre la regulación emocional y las competencias sociales, así como la influencia de la situación concreta en la regulación de la emoción (p. 363).

El modelo de Rose-Krasnor (1997) que ya hemos descrito, complementa los elementos sociales en el marco de la idea de competencia como la eficacia en un contexto social particular, siendo el contexto el que evalúa su efectividad. La idea de la competencia Socio-emocional surge con fuerza y es ampliamente considerada (Brackett et al., 2012; Rose-Krasnor y Denham, 2009; Schultz, Richardson, Barber y Wilcox, 2011).

Denham et al. (2003) y Denham (2006) señalan que las competencias sociales se nutren mutuamente con las denominadas “competencias emocionales”, estas formarían parte del nivel de *habilidades* del modelo de Rose-Krasnor (1997) las que Denham et al (2003) articula conceptualmente señalando:

Finalmente, a un nivel más detallado, el modelo de competencias sociales de Rose-Krasnor incluye habilidades específicas sociales, emocionales, cognitivas, conductas y motivaciones que son primariamente individuales. Es, en este nivel que las competencias emocionales pueden contribuir a una competencia social más general²⁶ (p. 239).

De esta forma, se conceptualiza el desarrollo de estas competencias emocionales como un proceso enraizado en las interacciones sociales y por lo tanto, en las características de un contexto histórico-social (como contexto que entrega un significado), donde las competencias están enmarcadas por la cultura y los eventos que ocurren en un tiempo y contexto particular (ver Denham, 2007; Denham y Burton, 2003; Garner, 2010; Rose-Krasnor, 1997); de la misma forma, en los niños, es un proceso que se organiza de acuerdo a las necesidades emergentes y características del desarrollo de cada periodo evolutivo (Colle y Del Giudice, 2011; Denham et al., 2003; Saarni, 1999).

Los términos competencia social y emocional se presentan entonces como dos intrínsecamente relacionados, dado que las interacciones sociales implican emoción

²⁶ Finally, at the most detailed level, Rose-Krasnor’s model of social competence includes specific social, emotional, and cognitive abilities, behaviors, and motivations that are primarily individual. It is at this level that specific components of emotional competence may contribute to more general social competence (Trad. del autor).

(Campos, 1996; Denham, 2006; Trevarthen, 1993) y la habilidad de los niños para ser emocionalmente competentes podría determinar lo exitoso que pueda ser –en un contexto particular- en términos de las interacciones sociales y relaciones (Ashiabi, 2000; Saarni, 2001, 2000, 1999).

El contexto social en la etapa preescolar y escolar, en particular, las relaciones entre pares pueden estar potenciadas por las habilidades sociales de los niños, y a la inversa, siguiendo a Figueroa (2008), las amistades ofrecen dirección y apoyo en la toma de decisiones, así como en el manejo y control de las emociones. Por lo anterior, las amistades proveen a los niños una gama amplia de información relacionada con las normas sociales de la cultura en la que viven, desde la mirada de de Sousa (1987, 1995), las amistades se presentarían también como mediadores que nos acompañan en nuevos escenarios paradigmáticos emocionales.

La idea de la interacción entre pares -como contexto de aprendizaje emocional- es también compartida por von Salisch (2001), particularmente con la interacción cara a cara entre pares y la posibilidad de “compartir” una emoción y regularse emocional particular en un contexto particular. De esta forma, “la amistad ejerce un efecto catalítico cuando el niño reconoce el efecto de sus emociones en otros, promoviendo así adaptarse de acuerdo a la situación presente” (Figueroa, 2008, p. 101).

Es entonces en la interacción entre contexto y persona donde se desarrollan y manifiestan las distintas competencias emocionales. De acuerdo a Denham et al. (2003), “Para maximizar la competencia social, investigadores y otros deben examinar cuidadosamente cómo los elementos de competencia emocional trabajar juntos para que los niños puedan movilizar recursos personales y ambientales” (p. 239)²⁷.

Lo anterior requiere una revisión de los componentes básicos de las competencias emocionales. En este punto, como hemos pretendido mostrar, es necesario remarcar que el desarrollo teórico de las competencias emocionales está aún lejos de ser una “entidad monolítica” (MacCabe y Altamura, 2011), y por lo mismo, las competencias emocionales pueden variar considerablemente.

²⁷ To maximize social competence, researchers and others must carefully scrutinize how elements of emotional competence work together to allow preschoolers to mobilize personal and environmental resources (Trad. del autor).

1.7.3.- Sobre los componentes de las competencias emocionales

El modelo de Saarni (1999) de las competencias emocionales, se focaliza en habilidades necesarias para dar cuenta de las demandas del contexto social inmediato (ver Halberstadt, Denham y Dunsmore, 2001).

Subyacentes a la eficacia de la competencia emocional existen 8 habilidades que sucintamente descritas son: (1) la conciencia emocional de los estados propios, (2) la capacidad para reconocer emociones ajenas, Giménez-Dasi y Quintanilla (2009), complementan con la distinción entre emociones propias y ajenas, (3) el uso de vocabulario emocional, (4) capacidad para empatizar con las experiencias emocionales de otros, (5) capacidad para distinguir entre emociones internas y expresiones externas, (6) la capacidad para afrontar emociones aversivas usando estrategias auto-regulatorias, (7) la conciencia del rol de las emociones en estructura de las relaciones y (8) la conciencia de la auto-eficacia emocional. Para Colle y Del Giudice (2011), desde una perspectiva amplia, estas habilidades pueden ser agrupadas en tres amplias facetas de la competencia emocional: reconocimiento de la emoción, entendimiento y regulación

De esta forma, aun cuando los componentes de las competencias emocionales puedan variar según el enfoque teórico, periodo evolutivo observado y contexto de aplicación (Denham, 2007; Saarni, 1999; Webster-Stratton, 1999), es posible destacar competencias emocionales fundamentales, tales como el *reconocer, expresar y regular emociones*, así como la *empatía* como una habilidad fundamental en la orientación de las conductas en contexto (MacCabe y Altamura, 2011; Saarni, 1999)

A continuación vemos brevemente las competencias emocionales frecuentemente descritas para las etapas evolutivas preescolar y escolar (Bohnert, Crnic, y Lim, 2003; Kennedy y Denham, 2010; Saarni, 1999).

El Reconocimiento de la emoción

Probablemente sea la competencia emocional fundamental. Se refiere al darse cuenta del estado emocional de uno mismo, así como a la capacidad de reconocer la emoción en los otros. En su modelo, Saarni (1999) lo presenta como una segunda competencia emocional, y la define como “la habilidad para discernir y entender las emociones de los otros, usando claves situacionales y expresivas que tienen algún grado de consenso social, así como de significado emocional” (p. 106). Esta competencia ha sido ampliamente abordada desde distintos marcos explicativos (Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore y Robertson, 1997; Perner, 1994; Rivière y Núñez, 2001), incluyendo teorías

cognitivas, afectivas, interaccionistas y mentalistas. Siguiendo un enfoque centrado en la interacción, creemos que esta capacidad comienza su desarrollo en las relaciones diádicas tempranas, donde se medían algunos patrones afectivos (inicialmente conductuales) que se hacen regulares y facilitan la identificación de algunas emociones en detrimento de otras (ver Fonagy y Target, 1997; Riquelme, Henríquez y Álvarez, 2003).

En esta competencia, el reconocimiento facial de las emociones ha tenido un rol primordial (junto a la voz y la postura), siendo habitualmente denominada “pantalla terminal de las emociones”, el rostro es un referente para la comunicación de estados internos y la regulación interpersonal; en particular, al acompañar la emoción en curso, la expresión facial entrega señales que permiten (al observador) la anticipación de acciones y la atribución de estados afectivos (Nowicki y Carton, 1993; Nowicki y Mitchell, 1998).

Las figuras vinculares tienen un rol central en esta primera etapa, fundamentalmente en la aproximación afectiva en las relaciones de apego (Dunn, 1998; Dunn y Hughes, 1988). Aunque esta capacidad no se determinaría exclusivamente en las relaciones afectivas tempranas, sino que continúa ampliándose en los periodos siguientes y en distintos contextos sociales, por ejemplo, con pares y amigos (ver Von Salisch, 2001).

En términos evolutivos, en la etapa preescolar, los niños pueden inferir emociones básicas desde la expresión facial y entender las consecuencias de esa emoción, de la misma forma, son capaces de diferenciar las emociones propias de las de los otros (Wellman, 1992; Sander y Scherer, 2009).

Denham (2007), señala que los preescolares inicialmente tienen a reconocer mejor la alegría, comparado con situaciones y expresiones de emociones negativas (ej. tristeza y rabia). Gradualmente logran diferenciar las emociones negativas y son capaces de usar un lenguaje emocional, proceso que podemos asociar a la denominada “alfabetización emocional” (Marchesi, 2004; Riquelme y Munita, 2011). Por ejemplo, a la edad de tres años los niños ya pueden mejorar su capacidad para identificar las emociones positivas y negativas en los otros, fundamentalmente a través de la expresión facial y tonos de voz, aunque aún se habilidad para reconocer emociones en función de elementos contextuales está aún en ciernes.

Como hemos señalado previamente, los niños a esta edad también evidencian más curiosidad en relación a las emociones propias, las emociones de los otros, así como de

las causas de la emoción. En esta etapa son capaces de iniciar y mantener relaciones de amistosas en base al juego y reciprocidad (Brown y Dunn, 1996).

En la etapa escolar, los niños aumentan su capacidad para poner en el lenguaje verbal sus apreciaciones sobre situaciones emocionales, así como para referirse a sus propias emociones (Bohnert et al., 2003). De la misma forma, las interacciones sociales con los pares permiten al niño/a reconocer una gama más amplia de emociones y darse cuenta que, no necesariamente, la expresión de las emociones se corresponde con la experiencia de esa emoción, en un proceso que implica el reconocimiento de la diferencia entre un mundo “interno” y otro “externo” (Harris, Donnelly, Guz y Pitt-Watson, 1986). Esta diferenciación permitiría la puesta en práctica del denominado “*Cool face*”, que se refiere fundamentalmente a la disminución de la expresión de emociones que podrían indicar vulnerabilidad o rabia (ver Rimé, 2009; Saarni, 1999).

De acuerdo a Von Salisch (2001), la norma de pares en la etapa escolar implica el permanecer “en calma” o en control de la expresión de emociones. Esta norma parece ser especialmente estricta para los niños. Brody y Hall (2010) han documentado diferencias de género en el funcionamiento emocional, señalando que las mujeres habitualmente aventajan a los hombres en el reconocimiento no verbal de emociones y “la tendencia a poner atención a sus emociones” (p. 400). Sin embargo, diferentes contextos sociales/culturales (afectivos) pueden facilitar o dificultar esta competencia y no todos los niños/as logran un reconocimiento de emociones contextual y socialmente esperable en relación a su grupo de edad o género.

En este punto, se ha demostrado que el reconocimiento de la emoción es un buen predictor de un adecuado funcionamiento social (Nowicki y Mitchell, 1998), conducta prosocial (Denham et al., 2003) y empatía (Stefan, 2008) y disminución de las conductas violentas (Bohnert et al., 2003); en particular, Fonagy y Target (1997), han llamado la atención sobre la repercusión en aspectos sociales de la capacidad de reconocer y explorar las emociones de los demás. Para ellos, contextos emocionalmente saludables permitirían el desarrollo de comunidades saludables (mentalizadoras), en los cuales la legitimación del otro comienza con reconocimiento y respeto de sus estados mentales (emociones). Por el contrario, las comunidades violentas (características de las grandes orbes) habrían disminuido esta exploración, optando por “dejar entre paréntesis” el estado emocional del otro (lo que se asocia a los testigos en el sistema del maltrato entre pares) (Ver Fonagy y Target, 1997).

La Expresión de la emoción

Se refiere a la capacidad para enviar mensajes afectivos en concordancia con el contexto social y las metas de la persona (Stefan, 2008). Tempranamente las señales emocionales de estados internos evocan la atención del ambiente social, el llanto y la sonrisa activan el cuidado, atención y posterior establecimiento de lazos afectivos (Denham, 1993). La expresión de las emociones y, fundamentalmente la regulación social de las mismas, se manifiesta con especial énfasis en los tres primeros años, fundamentalmente con los primeros mecanismos de regulación emocional en particular, al ocultar o suprimir sus sentimientos (Garner, 2010).

Desde aproximadamente los tres años, los niños son cada vez más capaces de aplicar reglas del despliegue emocional, es decir, regular lo adecuado social y personalmente de su comportamiento expresivo emocional. De esta forma, la expresión de una emoción -dentro de un contexto social- es información importante para uno mismo y los demás, pudiendo servir como condición antecedente de la experiencia y expresión de la emoción de otros. En este contexto, los niños aprenden que la expresión emocional puede facilitarles metas individuales específicas, así como el escoger el mensaje afectivo apropiado para metas puntuales que funcionan en contextos o con personas específicas.

De esta forma, el método, intensidad y ajuste temporal de la expresión de un mensaje afectivo serán fundamentales en el posible éxito o fracaso de la interacción (Sander y Scherer, 2009). En la etapa escolar, la expresión y experiencia de la emoción se hace más compleja, los niños aprenden que sus metas no siempre se alcanzan sólo al expresar sus emociones de manera más intensa y directa. Por ejemplo, los niños mayores pueden disminuir la expresión de la rabia debido a las consecuencias negativas esperables en determinados contextos o personas específicas. Esta habilidad implicaría –necesariamente- tener en mente una representación del impacto de nuestra expresión emocional en los demás (Saarni, 1999) y ajustar nuestra conducta en congruencia.

Regulación de la emoción

El reconocimiento de la emoción y su expresión requiere una *regulación*, especialmente cuando la presencia o ausencia de expresión emocional o experiencia emocional, interfiere con las metas propias. Para Denham et al. (2003), “Cuando la intensidad, duración u otros parámetros de la experiencia y expresión de la emoción son

‘demasiado o ‘insuficientes para cumplir las metas y expectativas de los niños o compañeros, es necesaria la regulación de la emoción’²⁸.

Mientras que el reconocimiento de la emoción representa la adquisición y entendimiento de la emoción, la regulación de la emoción tiene que ver con el desempeño o ejecución (“performance”). De esta forma, para Denham, et al. (2012) la regulación emocional implica (a) Manejar las emociones de manera productiva: siendo consciente de los sentimientos, monitoreándolos y modificándolos cuando sea necesario, de modo que ayuden a afrontar diversas situaciones, y (b) expresar las emociones adecuadamente.

Habitualmente es definida como la habilidad para manejar exitosamente la activación emocional así como la habilidad para controlar los estados propios internos y la expresión externa de estos estados (Thompson 1991). Para Garner (2010), es ampliamente aceptado que la regulación de la emoción implica procesos fisiológicos, neurológicos, motivacionales y conductuales, como hemos venido señalando, se presentan diferencias en los énfasis que los investigadores hacen en cada dimensión.

En la infancia temprana, esta *regulación emocional* es fuertemente apoyada por los adultos, particularmente, desde el nacimiento los niños viven experiencias fisiológicas e interpersonales que eliciten emociones tanto positivas como negativas (Sroufe, 1996; Sroufe et al., 2005). El apoyo de los adultos en la primera infancia es particularmente relevante en tanto, el aumento de interacciones con pares y el movimiento pueden estar habitualmente relacionados con mayores niveles de agresión (Pons, Harris y de Rosnay, 2004; Shaw, Keenan y Vondra, 1994).

En la etapa preescolar, especialmente desde los 2-3 años en adelante, la regulación emocional se convierte a la vez en necesaria, debido a la creciente complejidad de la emocionalidad de los niños y las exigencias de su mundo social. Esta es posible debido a su mayor comprensión y del control de su emocionalidad, al tiempo que se desarrollan estrategias más autónomas, tales como la búsqueda de apoyo, distracción, distanciamiento, entre otras (Sander y Scherer, 2009). La posibilidad de mayor movimiento independiente por parte del niño también es un aspecto que requiere ser considerado, fundamentalmente porque la exploración del mundo físico y social requiere la capacidad de reconocer señales emocionales como comunicación del

²⁸ When the intensity, duration, or other parameters of the experience and expression of emotion are “too much” or “too little” to meet goals and expectations of the child or social partners, emotion regulation is needed (Trad. de autor).

contexto y, en consideración a estas claves, la expresión emocional y, naturalmente, la exploración deben ser reguladas (Barret y Campos, 1987)

Los niños en etapa escolar pueden redefinir estas estrategias y manejar otras para contextos específicos y personas específicas; por ejemplo, la imaginación y fantasía (Smith y Mathur, 2009), así como el habla privada (Sánchez, Montero y Méndez, 2005). De la misma forma, usan menos estrategias de búsqueda de apoyo y más estrategias cognitivas de resolución de problemas (Denham, 2007; Saarni, 1999; Sander y Scherer, 2009).

De esta forma, los niños en la etapa escolar mejoran su habilidad para cambiar desde estrategias conductuales a estrategias cognitivas mucho más complejas, como la reevaluación (Pons et al., 2004). Siguiendo a Colle y Del Giudice (2011), la regulación emocional de los niños se encuentra también relacionada con su capacidad para utilizar las características faciales específicas (por ejemplo, los ojos y la boca) en el reconocimiento de expresiones emocionales en las personas, así como, posteriormente, la comprensión de las emociones sociales complejas (por ejemplo, el orgullo y la vergüenza).

Empatía

Para Saarni (1999) “sin la empatía como un componente de las competencias emocionales, uno podría concebir que estas podrían operar de una forma maquiavélica o incluso sociopática” (p. 163). La empatía como el “sentir con los otros” puede entonces emerger en paralelo a las competencias emocionales fundamentales y, al mismo tiempo, entregarles una orientación pro-social.

La empatía, que como objeto de reflexión teórica ha sido analizada desde diversos modelos (ver Aureli y Schaffner, 2002). Se considera fundamentalmente como la habilidad para sentir por otra persona, habilidad que habitualmente implica tanto componentes cognitivos como afectivos: a) el componente afectivo se refiere a la respuesta emocional frente al estado emocional de la otra persona; y b) el componente cognitivo está relacionado con la capacidad para tomar el punto de vista de la otra persona y conectarnos con las otras personas (Decety y Jackson, 2004; Riquelme et al., 2013; Saarni, 1999).

Aunque empatía requeriría entonces los elementos emocionales y cognitivos, desde un punto de vista evolutivo Saarni (1999), Decety y Jackson, 2004 o Watt, (2005), entre otros, han planteado que la empatía tiene una raíz en el desarrollo

temprano, particularmente desde el reconocimiento de un estado emocional en las personas. El “contagio emocional”, podría ser uno de sus componentes clave. En palabras de Watt:

El contagio emocional es, tal vez, más clásicamente reflejado en inducciones de miedo en los comportamientos de manada, pero todas las emociones prototípicas parecen ser ‘pegadizas’ como juguetón, sonriente, lujurioso, y todas las respuestas sensibles facilitan y activan los mismos estados en aquellos que están más cercanos, así como, por supuesto, el prototipo de las emociones negativas de miedo y rabia²⁹ (2005, p. 202).

La empatía, sin embargo, requeriría de la diferenciación de un yo y también la posibilidad de distinguir entre su sí mismo y el de los otros (Guidano, 1987, 1991). Además requiere ser capaz de atribuir un estado emocional en el otro (que está sintiendo alguna emoción). Como señala Saarni:

La identificación con la experiencia emocional de una persona y la proyección de uno mismo en la situación que provoca la emoción, son procesos que facilitan el compartir la respuesta emocional de la otra persona. Pero, lo que nos impide creer literalmente que estamos en la misma situación y, por lo tanto, sentir exactamente lo mismo que la otra persona es saber que somos, de hecho, independientemente de la otra. No estamos en la misma situación que provoca la emoción³⁰ (1999, p. 166).

Esto implica que para esta autora la empatía, como las competencias anteriores, se desarrolla paulatinamente en el marco de la interacción social y las características individuales de maduración. En la etapa preescolar, luego de que el niño entrega respuestas emocionales que son menos conscientes (como el contagio emocional), comienza a emplear una “introyección” de la otra persona. Esto permitiría a los niños, por ejemplo, involucrarse por completo en los personajes de ficción cuyos roles

²⁹ Emotional Contagion is perhaps most classically reflected in fear inductions in herd behaviour, but all of the prototype emotions appear to be ‘catchy,’ as playful, smiling, lustful, and tender responses all facilitate and activate the same states in others in close proximity, as of course do the prototype negative emotions of fear and rage (Trad. del autor).

³⁰ Identifying with someone’s emotional experience and projecting oneself into the emotion-eliciting situation are processes that facilitate our sharing in another’s emotional response. But what keeps us from literally believing we are in the same situation and thus feeling exactly the same as the other person is knowing that we are, in fact, distinct from the other. We are not in the same emotion-eliciting situation (Trad. del autor).

asumen; un yo “permeable” permitiría asumir la experiencia del otro. Saarni (1999), siguiendo a Strayer, (1987), señala la resonancia de una tercera fase en el desarrollo de la empatía, permitiría una interacción entre los sentimientos imaginados de la otra persona y las emociones que sentimos en situaciones similares, aspecto que se ve enriquecido por el aumento en las experiencias socio-emocionales de los niños, incluso cuando estas experiencias han sido vicarias. En otras palabras, podríamos asumir roles imaginando los sentimientos de las personas que cumplen esos roles, a medida que la interacción social aumenta, la posibilidad de asumir esos roles también aumenta.

Una cuarta fase en el desarrollo de la empatía, incluiría una diferenciación clara entre el yo y los otros, lo que permitiría una toma de perspectiva afectiva y la distancia para comenzar una acción en vistas a lo que la otra persona está sintiendo, lo que se articularía con la conducta pro-social.

Aunque las fases y condiciones para lograr “empatizar pro-socialmente” han sido ampliamente discutidas (ver Davidov, Zahn-Waxler, Roth-Hanania y Knafo, 2013), es para Denham (1998), esta última característica es una de las centrales, la empatía como la habilidad de sentir las emociones de otros, nos conduce a realizar acciones de cuidado hacia las personas que lo necesitan. Por lo anterior, la empatía -como competencia emocional- es una emoción social.

Los preescolares pueden entonces sentir empatía, siguiendo a Denham (1998), los pequeños de dos años ya muestran una capacidad amplia para interpretar los estados emocionales de las otras personas y actuar de modo que puedan ayudarles a aliviar su estado, aunque algunas investigaciones han señalado que es posible observar empatía desde los 8 -10 meses y que se incrementa gradualmente durante el segundo año, aunque la conducta pro social que le acompaña puede ser observada durante el segundo año de vida (Roth-Hanania, Davidov y Zahn-Waxler, 2011).

En los preescolares la empatía y las conductas pro-sociales se continúan ampliando, particularmente por la emergencia de emociones secundarias como orgullo, la vergüenza y la culpa, que pueden ser vividos de manera persona y vicaria (McCabe y Altamura, 2011). Lo anterior es relevante puesto que, alrededor de los 4 años, los niños adquieren un componente de la empatía denominado “congruencia emocional”, entendido como una forma de comprender las emociones de los otros, componente muy ligado al desarrollo de la Teoría de la Mente (Riquelme et al., 2003; Vreeke y Van der Mark, 2003).

De esta forma, la empatía comenzaría a desarrollarse tempranamente: los niños de la etapa preescolar serían ya capaces de desplegar mensajes emocionales no verbales, como son los abrazos o el gesto de fruncir el ceño, entre otros (Denham, 2007).

En definitiva, la empatía puede entonces emerger desde las competencias emocionales fundamentales y, al mismo tiempo, entregarles una orientación pro-social. No solo motiva un comportamiento altruista, además correlaciona negativamente con las conductas agresivas hacia las personas (Lasa, Holgado, Carrasco y del Barrio, 2008; Riquelme, Munita, Jara y Montero, 2013).

I.7.4.- Algunas consideraciones finales sobre las competencias emocionales

En resumen, las variaciones del mundo emocional en la etapa escolar (en la interacción social con pares y amigos) se incrementa considerablemente (Von Salisch, 2001). En este marco, las competencias emocionales, y particularmente el reconocimiento de emociones, puede ser consideradas una piedra angular en un desarrollo esperable en distintos ámbitos, por ejemplo, como predictor de un adecuado desempeño escolar y desarrollo académico (Stefan, 2008; Denham, 2007; Webster-Stratton, 1999), del desarrollo de habilidades sociales (Richardson et al., 2009; Coppock, 2007), así como del mejoramiento del clima en el aula, conducta prosocial y empatía (Amatruda, 2006; Stefan, 2008; Colwell y Hart, 2006; Jennings y Greenberg, 2009).

En el marco de una visión funcional de la emoción, enraizada en un marco social-interaccional y del desarrollo, la idea de las competencias emocionales ha surgido como un marco unificador en donde confluyen (naturalmente con distintos énfasis) diversas aproximaciones a la emoción. Durante la etapa preescolar y escolar se desarrollan una serie de competencias que pueden ser consideradas básicas para un adecuado ajuste social posterior, así como referentes para el desempeño en distintos contextos y dimensiones, por ejemplo, en el desempeño académico, interacción social, ajuste social, entre otros.

Estas competencias pueden variar, en tanto el contexto y el desarrollo plantean nuevos desafíos; en la etapa preescolar y escolar destacan algunas competencias claves, por ejemplo, el reconocimiento de emociones, toma de perspectiva o empatía, regulación de la emoción y expresión de la misma (McCabe, y Altamura, 2011).

De acuerdo a esta perspectiva, los contextos requieren la manifestaciones de competencias y deben dar la oportunidad de desarrollarlas, por ejemplo, se espera que

los niños preescolares muestren un incremento de su independencia y separaciones cada vez más prolongadas de sus cuidadores al tiempo que aumentan la interacción con sus pares, en estas interacciones los niños reconocen sus objetivos y los de los otros, así como el contexto social como marco de referencia, lo que incrementa su experiencia de efectividad en la interacción. Lo anterior implica una puesta en marcha de las competencias que hemos revisado previamente (Ej. Reconocer emociones en sí mismos y en los otros, así como regular las propias).

El mismo modelo de desarrollo de estas competencias nos permite entonces proyectarnos sobre las posibilidades de potenciación de las mismas, especialmente cuando el contexto regular de interacciones o relaciones emocionales tempranas ha orientado el desarrollo de una competencia restringida a un contexto particular. La necesidad de articular instancias de potenciación de competencias básicas que puedan ser eficaces en distintos contextos queda entonces planteada como una necesidad y un desafío, en particular en los contextos educativos.

I.8.- Algunas consideraciones finales sobre las teorías de la emoción

En este primer capítulo sobre la emoción que acabamos de presentar, hemos querido hacer un poco de historia, especialmente porque consideramos que el contexto de la presente investigación requiere de un marco teórico e histórico más amplio que permita darle sentido y comprender el actual escenario.

Con esta idea en mente, hemos pretendido mostrar como la emoción – y su estudio- ha pasado lentamente de estar completamente “desterrada”, (un “convidado de piedra” en la experiencia humana), para paulatinamente pasar a estar circunscrita a ciertas zonas del cuerpo (principalmente el cerebro), hasta llegar a ser concebida como un fenómeno social y por lo mismo, ser parte central de la interacción social y por lo tanto de la experiencia humana. Las miradas para explicar algo tan fundamental han variado radicalmente, y las líneas de investigación que le siguen, naturalmente también lo han hecho. Sin embargo, consideramos que este cambio se ha producido más lentamente en educación, donde aún es la emoción juega un rol secundario en la formación de personas (Casassus, 2007).

Pese a estar muy lejos de ser un conocimiento monolítico y que en ocasiones el despliegue de teorías pueda hasta parecer caótico por la enorme dificultad de definir fronteras entre unas y otras, actualmente se ha enfatizado –desde distintos enfoques- la idea de la emoción como parte de un proceso comunicativo con el entorno social, más

que la idea tradicional de ser un proceso aislado y centrado en el individuo (Lewis et al., 2010; Lazarus, 2006). En este marco, para Dunn (1988), la emoción es el medio primario de comunicación en la infancia y, por lo tanto las emociones están directamente ligadas a su interacción con los otros. Así como la idea de que la emoción nos moviliza hacia la consecución de objetivos individuales y sociales teniendo un rol activo en la emoción (Barett y Campos, 1987; Solomon, 2010), más que simplemente la idea de la emoción como reacciones neurofisiológicas que nos suceden. De esta forma, las emociones pueden ser entendidas como procesos dinámicos contextualmente arraigado en las interacciones sociales (Saarni, 1999; Bergeer, 2008).

Con distintos énfasis, los modelos actuales centrados en la biología (Davidson, 2003; Damasio y Damasio, 2007; LeDoux, 2012), así como los modelos “cognitivos” de la emoción integran en sus planteamientos los elementos sociales como parte central de la emoción. Es en el plano social donde las emociones adquieren un sentido claro, la sociedad y cultura transmiten lo esperable de la dimensión emocional en los individuos que la conforman, en este marco, el lenguaje puede ser considerado un andamiaje para esta transmisión y construcción de las normas emocionales.

Estas regulaciones afectivas mediatizadas por la cultura pueden ser ya ser reconocidas en los patrones tempranos de interacción en las relaciones de apego (Crittenden, 1992, 2002), donde las normas sociales y culturales pueden especificar un tipo particular de manejo requerido. Este proceso es fuertemente regulado en una etapa inicial por los adultos (regulación interpersonal) para posteriormente integrar estas formas de regulación emocional (regulación intrapersonal) (Holodinsky, 2013). Podemos además observar que el proceso de internalización puede articularse a través de la Zona de Desarrollo Próximo, en la que los niños pueden ampliar sus conocimientos y habilidades con la ayuda y el andamiaje proporcionado por los adultos o compañeros más avanzados, esto es “mediadores” (Riquelme y Montero, 2013).

Los escenarios paradigmáticos nos ofrecen un adecuado marco para observar el despliegue de las normas sociales y culturales a través de los mediadores, pero además, podemos observar el despliegue del mundo emocional del niño en la interacción, el desarrollo de diferentes habilidades emocionales en los niños para responder a estos escenarios, como la expresión de las emociones de una manera apropiada, la comprensión de las propias emociones y las de los demás, así como su propia regulación, las “competencias emocionales” (Denham, 1998; 2007; Saarni, 1999).

Por lo tanto, como hemos señalado, podemos "observar" la construcción de la significación cultural de las emociones en una historia individual (a partir de una base biológica), a través del análisis de las secuencias de guiones característicos de diferentes escenarios paradigmáticos (Riquelme et al., 2013). Los escenarios y mediadores pueden cambiar y uno de los escenarios que en Occidente ocupa un rol central es la escuela (Riquelme y Montero, 2013). Lo que nos conduce a preguntarnos por el rol que la educación formal desempeña en el desarrollo emocional como transmisora de una forma cultural y social de entender la emoción y, específicamente, sobre su rol como escenario en el que se ponen en evidencia las competencias emocionales, donde se debe demostrar la *efectividad en la interacción*.

CAPÍTULO 2: LITERATURA Y NARRACIÓN

En la primera parte de este trabajo hemos presentado un escenario en el que lentamente se han comenzado a incluir los aspectos afectivos en los procesos de formación académica, destacando especialmente las ventajas de esta inclusión para una atención temprana a nivel de prevención inespecífica (académica, social, económica, entre otras). Gran parte de los programas de intervención han utilizado procedimientos que se alejan de lo contextual o del habitual espacio de interacción de los niños y niñas, en lo que se presenta como un desafío para el trabajo con los niños, de modo tal que permita el desarrollo de competencias emocionales, sin interferir en las dinámicas interpersonales ni en procesos regulares de clases.

En este contexto, hemos inicialmente destacado el rol que las artes, históricamente, han tenido para que las personas puedan expresarse y reunirse en torno a ellas.

El mundo emocional y las expresiones artísticas están intrínsecamente vinculadas (Hogan, 2011); históricamente se ha señalado conexiones entre la música, el baile, las obras clásicas de las distintas artes y la emoción como un concepto amplio que incluye la expresión emocional así como su función como “generadora de expresiones artísticas” (Sparshott, 1997; Wikström, 2011).

Hipótesis para la asociación entre emoción y arte han sido ampliamente descritas, especialmente a través de la denominada “paradoja de ficción” que revisaremos posteriormente (ver Hjort y Laver, 1997; Páez y Adrián, 1993), por ejemplo, en obras de arte de ficción puede no ser la obra la que provoca emociones, sino los personajes y situaciones que son allí representados; el compromiso empático que genera en nosotros (Keen, 2007), las proyecciones que teóricamente realizamos desde los mecanismos inconscientes (Bettelheim, 1977), entre muchas otras; En obras de arte abstractas o “no representacionales”, como por ejemplo, la música, aún permanece un vacío explicativo. Así, para Johnson-Laird y Oatley (2010), las novelas, teatro, y películas, todas pueden activar reales emociones, a partir de eventos que no son reales, sin embargo, la música es aún más “misteriosa” en tanto puede movilizar emociones aun cuando no es posible leer en ella un mensaje escrito explícito o un contenido proposicional (Harré, 1997).

En este contexto, la literatura, a diferencia de la música, tiene un contenido proposicional, es decir, el contenido propone una secuencia de eventos que nos permiten seguir una línea narrativa y experimentar estados emocionales de aquellos personajes ficticios.

La literatura y, particularmente los cuentos, han sido históricamente una de las formas más tradicionales de transmitir emociones y, al mismo tiempo, educar (Carrasco, 2009; Fox, 2006; Keen, 2007; Lluch, 2006). Más específicamente es posible señalar que el mundo narrativo y oral es, en sí mismo, un mundo que significa emociones.

El plasmar las palabras en el lenguaje, o el uso de sistemas de signos compartidos, permite dotar de sentido y por lo tanto, permite la exploración de este mundo de significados (Bruner, 1991). Para Alzola (2004) “en la lectura de una narración sentimos piedad, compasión, bondad, etc., pues nos introducimos en los personajes, en sus sentimientos” (p. 218).

En resumen, las artes y, particularmente la literatura, han sido históricamente un espacio fértil para la exploración del mundo emocional, aun cuando cambien los prismas bajo los cuales se analicen los contenidos o las repercusiones de esta literatura en el lector (ver Colomer, 2007, 2008; Nikolajeva, 2012; 1995; Páez y Adrián, 1993; Sanjuán, 2011). En particular, se ha mantenido durante mucho tiempo un uso alfabetizador y principalmente como una fuente de mensajes morales sobre las conductas (ver Colomer, 2007). Consideramos que, más que entregar una herramienta para el trabajo con los niños en un afán moralista, los cuentos entregan un espacio de interacción propicio para la exploración de mundos de ficción y la realización de un trabajo colaborativo e integrador.

De esta forma, queremos enfatizar la visión del texto como una producción cultural que cobra sentido en el diálogo con los lectores en el marco de un contexto comunicativo particular (Aína, 2012; Munita, 2010; Sell, 2002) y que, por lo tanto, tiene sentido no sólo en el análisis del libro o en el análisis de las características del lector oyente, sino en la dinámica que genera la relación texto/lector/contexto.

En este capítulo revisaremos los elementos fundamentales de la literatura infantil, realizando un breve recorrido desde la narrativa oral hasta aquella que ha sido fijada en el lenguaje escrito (Colomer, 2007; López, 1990; Pelegrín, 2008). Se revisarán además las formas escritas que mantienen un rol activo en educación, específicamente el cuento, las aproximaciones en su interpretación y las formas en las que el relato literario es “puesto en escena” en el contexto de sala de clases (van Kleeck, Stahl y Bauer, 2003; Fox, 2006).

Finalmente, describiremos lo que hemos denominado lectura mediada de literatura infantil para el desarrollo de competencias emocionales (Alzola, 2004; Munita y

Riquelme, 2009; Munita y Riquelme, 2013; Riquelme y Montero, 2013; Riquelme y Munita, 2011).

II.1.-Sobre la tradición oral y literaria de la narración.

Históricamente los relatos orales han formado parte de la esencia de cada cultura, siendo utilizados para la transmisión de mensajes y enseñanzas de una forma directa y accesible (ver López, 2006; Lluch, 2006). Las fábulas, mitos, leyendas y cuentos, son parte de los numerosos formatos con los que se ha buscado dar cuenta de este objetivo principal.

En este contexto histórico y social, el poder de la palabra para educar y construir un mundo está en primer lugar, en lo que se conoce como *oralidad primaria* (Ong, 2004), que es propia de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o la impresión.

Desde este contexto, el “rastros” histórico de las narraciones, por ejemplo, el de los cuentos, se confunde con el de otros géneros, con los que se produce un constante intercambio de elementos, particularmente con mitos, leyendas, la religiosidad y sus manifestaciones sociales, con figuras específicas de los géneros orales y su particular modo de transmisión. Para Lluch:

Si nos centramos ya en lo que se ha considerado narración de transmisión oral, cuando nos acercamos a analizarla debemos recordar que forma parte de una sociedad que entiende la palabra como un modelo de acción y no sólo como una contraseña del pensamiento, es decir, forma parte de una sociedad que confiere a las palabras un poder de hacer cosas y el poder sobre las cosas (2006, p.25).

En estas culturas, la palabra tiene el poder de crear y cambiar las cosas, el lenguaje “crea un mundo” (Maturana y Varela, 1984).

Para Lluch (2006), estos relatos han tenido su origen en sociedades analfabetas y aún se mantienen formando parte de una cultura “que ha vivido en paralelo a la de la literatura legitimada, bien como una manera de divertirse o de conocer una parte de la sociedad a la que hemos acordado llamar pueblo” (p. 17).

La cultura de la narración presente en el lenguaje oral (desprovista del lenguaje escrito), se caracterizaba por mantener el mensaje a través del ritmo y una repetición continua, que en muchas ocasiones enfatizaba preferentemente las conexiones que proporcionaba el ritmo y el contexto más que la lógica de sus contenidos o la secuencia

del relato (el que no necesariamente presentaba un orden cronológico, causal o incluso temático).

Por ejemplo, en un mundo oral, los personajes en las historias de héroes o de ficción, podrían cambiar bruscamente de tiempo y espacio sin que esto – necesariamente- implicara para quienes escuchan (o para el relator) una pérdida en la coherencia de la historia.

La narración requería entonces, de la memorización de los detalles de la historia, y por lo mismo, del relato de las condiciones precisas y detalladas del lugar, las fechas y espacios, todas condiciones difíciles de recordar, lo que implica que naturalmente para quienes escuchan, sea más relevante el hecho y no los “detalles” de la narración (El-Madkouri, 2003).

De esta forma, esta tradición oral requiere la creación y aplicación de mecanismos de estabilización que permitan la supervivencia oral de las narraciones, cuentos, canciones, romances, entre otros. De acuerdo a Ong, “uno sabe lo que puede recordar” (p.40), y esta idea se aplica completamente al mundo oral, de esta forma, saber y recordar deben ser potenciados.

Lluch (2006), recoge una serie de características discursivas que ayudan a memorizar una narración oral y que, por lo tanto, debieron ser utilizadas y son utilizadas actualmente en este proceso narrativo.

- (1) *Contexto comunicativo*: la idea base es la de la interacción en la comunicación, una presencia activa de los oyentes y los relatores en la negociación de las características de la narración.
- (2) *Elementos no verbales*: aspectos no verbales de la comunicación tales como el movimiento del cuerpo, la utilización de espacios físicos y sociales o la calidad de la voz, debieran ser utilizados para establecer una relación con el auditorio, para enfatizar algunos pasajes de la narración, entre otros usos, por ejemplo para completar la descripción de un relato.
- (3) *Elementos paraverbales*: son elementos que se ubican en la frontera entre el gesto y la palabra, "son una serie de elementos vocales pero no lingüísticos que también enriquecen o establecen significados" (p. 29). Entre ellos destaca la intensidad o timbre de la voz, pero también sonidos producidos por la boca como silbidos, risas, entre otros.
- (4) *Elementos lingüísticos*: el narrador debe escoger el tipo de variedad dialectal que su narración requiere. En el plano fonético "el narrador podrá hacer uso de

la entonación para organizar la información, tanto sintácticamente, como por la modalidad oracional, de manera que marcará el foco temático o destacará determinados elementos estructurales” (p.30).

- (5) *Elementos discursivos*: se refiere a las pautas necesarias para la transmisión de una narración oral específicamente sobre la que hemos señalado anteriormente, como por ejemplo, pautas equilibradas y rítmicas, repeticiones o antítesis, entre otras.

La idea de base es que las ideas asociadas a la narración vengan a la mente con facilidad, es decir, deben favorecer la transmisión del relato, particularmente si consideramos que, en el mundo de la narración oral, “lo que no se repite en voz alta, desaparece” (Ong, 2004).

La transmisión oral de narraciones debió entonces cumplir con una serie de requisitos básicos para crear un mundo en el lenguaje (Maturana y Varela, 1984; Jesualdo, 1982), y requisitos aún más complejos para intentar replicar una narración sin perder la esencia de ésta, pero también para facilitar la memorización y el acceso de los auditores a este mundo construido y re-construido.

De esta forma, en la transmisión oral la narración se escribe en la memoria, para Pelegrín:

Se re-escribe e imprime por repetición-audición, se reproduce sin derechos de autor, se lee en los labios, en la huella sonora y en la huella mnémica, se difunde en las labores cotidianas, rurales, en las plazas, en reuniones hogareñas y comunitarias, en días de fiesta mayor (2008, p.15).

Según Bruner (1991), las construcciones narrativas dan forma a las realidades que crean a través del desarrollo de acontecimientos cruciales cuya importancia viene dada por los significados asignados a los acontecimientos, ya sea por los protagonistas de la narración o por el narrador al contarlas, o por ambos.

Las narraciones de cuentos son propios de esta tradición oral, y como es de esperar, tienen un carácter “lingüístico versátil, acomodaticio al narrador, de ahí que de un mismo cuento se puedan conocer infinidad de versiones y variación de motivos - *variantes*-, que lo conducen a una continua transformación y reelaboración, propia de todos los géneros literarios de la tradición oral” (Morote, 2002, p. 165).

De esta forma, la narración en la tradición oral permite que, por ejemplo, un cuento se cuente y se vuelva a contar con cambios inmediatos sin que sea ya el mismo

relato. La originalidad narrativa no radica en la invención de nuevas historias, más bien en el ajuste a las características de la audiencia, en lograr una reciprocidad con el público en el momento de la historia (Lluch, 2006).

Es pues la narración una manifestación artística presente desde los orígenes de las civilizaciones, un recurso para la transmisión de mensajes, de información, de formación de la identidad social y personal, así como de estimulación para el desarrollo de la sensibilidad artística y literaria.

El paso a la escritura se ha descrito como uno con características destructivas y creativas (ver Colomer, 2006); en la primera dimensión es posible señalar que las historias orales fundadas en el habla oral, ahora pasan a quedar “encerradas tiránicamente para siempre en un campo visual” (Ong, 2004, p.21); este paso implica además la separación de culturas (oral y escrita) y los filtros ideológicos que la literatura escrita trajo consigo, especialmente en aquellas historias cuyos contenidos no podían quedar plasmados eternamente.

Desde una visión “creativa” del paso de la escritura, es posible señalar que, para Ong (2004), el paso al lenguaje escrito extiende la potencialidad del lenguaje casi ilimitadamente y da una nueva estructura al pensamiento, idea que es complementada por Guidano (1987, 1991), señalando que este lenguaje escrito y, por lo tanto, la posibilidad de visualizar el sonido, elimina “el problema” de mantener la información en la memoria y evidencia una separación entre el conocedor y lo conocido, entre el *lector* y lo escrito.

Lo anterior está directamente asociado a lo que se conoce como un lenguaje libre de contextos o un discurso autónomo, en el cual el discurso escrito está completamente separado de su autor (Ong, 2004). De esta forma, el libro es un intermediario y su contenido estable.

Al mismo tiempo, la posibilidad de plasmar eventos en el lenguaje escrito cambia la secuenciación, que se orienta de una manera cronológica, en una sucesión donde hay un inicio, un desarrollo y un final, ordenado en términos de lenguaje temático, permitiendo la emergencia de cierta estabilidad y regularidad en los procesos.

A la vez, con el mundo escritural comienza un proceso de diferenciación entre lo *interno* y lo *externo*, es decir, en cada secuencia hay un conjunto de eventos, de acontecimientos que se refiere a los personajes (lo externo), pero cada personaje tiene su mundo interno, un mundo de emociones, de intenciones, de valores, de puntos de vista y para comprender lo externo es necesario tener una buena comprensión de lo interno. El

texto facilita esta exploración del mundo de emociones, en tanto está registrado para su exploración y los personajes pueden mantener una identidad con relativa independencia del lector.

Los textos escritos permitirían entonces una exploración (al menos) dual de la historia, como historia en un mundo externo y como una historia personal en la que se distingue el mundo interno de los protagonistas (tales como creencias, deseos, emociones, intenciones, en definitiva, estados mentales) y las circunstancias que los constriñen o incluso determinan sus acciones.

La aparición de la escritura no excluyó, de modo alguno, las ventajas de la oralidad. Al contrario: para Ong (2004), esta escritura amplía sus fronteras y la potencia, en lo que se ha denominado *oralidad secundaria*, descrita fundamentalmente como la nueva oralidad que para su existencia dependen de la escritura y la impresión, para Ong:

Sin embargo, en todos los maravillosos mundos que descubre la escritura, todavía les es inherente y en ellos vive la palabra hablada. Todos los textos escritos tienen que estar relacionados de alguna manera, directa o indirectamente, con el mundo del sonido, el ambiente natural del lenguaje, para transmitir sus significados. ‘Leer’ un texto quiere decir convertirlo en sonidos, en voz alta por la imaginación, sílaba por sílaba en la lectura lenta o a grandes rasgos en la rápida, acostumbrada en las culturas altamente tecnológicas. La escritura nunca puede prescindir de la oralidad (2004, p.17).

De esta forma, la narración presenta para el niño un doble formato, se le ofrece en la doble muestra oral y escrita. Para López (1990), la primera infancia, cuando el niño aún no está capacitado para leer, oye desde siempre los cuentos que se transmiten de manera tradicional, pero este es solo un primer paso, “oír primero, leer luego”, pero exigiendo en ambos, la detención del tiempo en cualquier edad.

La edad de los destinatarios es, entonces, uno de los marcos de referencia para que tanto los relatos orales como escritos ajusten sus contenidos a las características de los niños, pero sin dejar de ser literatura. Es así como emerge, lenta y progresivamente durante los últimos tres siglos, la idea de una literatura específicamente pensada para la infancia: la literatura infantil.

II.2.- Literatura Infantil

En este marco de narrativas que recoge la literatura, se han comenzado a reconocer las particularidades del mundo infantil, en especial, el “descubrimiento de la infancia” como categoría específica (Delval, 2006), y por lo tanto, el ajuste de la

literatura a las características de los destinatarios potenciales del mensaje. “Sólo a partir del siglo XVIII puede hablarse propiamente del nacimiento de una literatura para niños, ya que fue entonces cuando la infancia comenzó a ser considerada como un estadio diferenciado de la vida adulta” (Colomer, 1988, p. 82).

Sucede entonces un contexto en el cual el niño encuentra un espacio en la sociedad y la infancia es reconocida como una etapa con características particulares, entre las cuales se destaca su particular aproximación al mundo “real” y ficticio, oral o escritural.

La literatura encuentra ahora a un nuevo destinatario al que debe ajustar sus formatos, sin perder la calidad de su naturaleza; para Colomer (2007), no es sino hasta el siglo XIX en el que, luego de un largo proceso de aproximaciones a la lectura para niños y la creación de textos especialmente dirigidos a este grupo de edad, que la infancia llega a constituirse como público lector en un gran proceso alfabetizador de la cultura occidental (p.83).

De esta forma, se reconoce a la literatura infantil que, como señala Cerrillo (2007), es “ante todo y sobre todo literatura” (p.21). Que es complementada por el deseo de acotar esta literatura a una época del ciclo vital en que los lectores destinatarios tienen características y capacidades específicas, así como por los intereses y gustos de estos destinatarios (ver Munita, 2010).

De esta forma, el criterio de adaptabilidad al lector y sus características es fundamental, pero siempre debería estar acompañado de los elementos que se acaban de describir, en particular, el goce estético (para una mirada complementaria, ver Jesualdo, 1982; Lluch, 2008).

Encontramos entonces que el paso desde lectura para niños a literatura infantil no reduce la cantidad de obras, sino que acota las características de las mismas, incorporando finalmente la idea del contexto comunicativo específico como característica de la literatura infantil y por lo tanto la necesidad de estudiarse como un sistema en el que la relación texto/lector es fundamental (Munita, 2010).

Dentro de las formas que asume la literatura infantil, el cuento puede ser considerado como uno de los formatos fundamentales de este campo literario (naturalmente aquellos relatos que cuentan con la calidad literaria señalada previamente), que nace como condensación de la experiencia narrativa, se caracteriza por la rapidez y eficacia en la transmisión del argumento a través de sus personajes,

manteniendo la atención en el relato y, por lo tanto, la intriga del desenlace hasta el final.

En el siguiente apartado revisaremos las características del cuento en tanto literatura infantil y relato de ficción.

II.2.1- El cuento en la literatura infantil

La literatura infantil se presenta a los niños en distintos formatos, aunque su organización o “clasificación” sea aún materia de un histórico debate (ver López, 1990; 2006; Aína, 2012). Para Jesualdo (1982), las formas expresivas de la literatura infantil, pueden ser divididas de manera amplia en poesía y prosa. En la primera de ellas encontramos las canciones rítmicas de cuna, las canciones de estribillo y enumerativas, a base de animales, descriptiva y heroica, entre otras. La segunda forma, la prosa, para Jesualdo “evoca imágenes, así vivir en la imaginación del niño los sucesos con una fuerza irresistible y aumenta la tensión de su experiencia del conocimiento general.”(p.119). En este ámbito destacan formas como el apólogo, la fábula, la leyenda, y, principalmente, el cuento.

Jesualdo se refiere al cuento como una traducción de hechos no fraguados generalmente por la imaginación del creador, si no recogidos de la experiencia popular, inspirados en sucesos reales, a veces en la historia. De esta forma, el cuento puede tener un origen múltiple, desde la fantasía de la leyenda, a la necesidad de preparar moralmente a la sociedad en base a acontecimientos reales recogidos históricamente.

Es posible observar entonces, en la base del cuento popular, la necesidad de escuchar y asombrarse, así como de buscar sentido en los hechos narrados y en los experimentados en la propia vida o vicariamente. Este registro narrativo es común a todos, independiente del nivel cultural o social.

Efectivamente, el paso de la narración oral a la escrita trajo consigo una serie de condiciones que hemos señalado previamente, pero además, en el caso particular del cuento, la fijación escrita del cuento popular transmitido oralmente, permitió el desarrollo de distintas interpretaciones, de acuerdo con los intereses de cada época (para una revisión de las variaciones ver Colomer, 2006), enfatizando la importancia del momento en que se produjeron y sus circunstancias y particularmente su influencia en los tiempos venideros.

Por ejemplo, para Bettelheim:

A través de los siglos (si no milenios), al ser repetidos una y otra vez, los cuentos se han ido refinando y han llegado a transmitir, al mismo tiempo, sentidos evidentes y ocultos; han llegado a dirigirse simultáneamente a todos los niveles de la personalidad humana y a expresarse de un modo que alcanza la mente no educada del niño, así como la del adulto sofisticado (1977, p.10).

Bettelheim (2004, 1977), se refería a los cuentos populares de transmisión oral, que fueron luego integrados a la literatura infantil, fundamentalmente orientados a una función educativa, coincidente con la concepción predominante –hasta finales del siglo XIX, de la literatura infantil como herramienta educativa.

Por las características propias de este tipo de literatura y la conexión con las necesidades y características de los destinatarios, la literatura infantil se ha mantenido estable en su rol de transmisora de mensajes y herramienta para la alfabetización (Zevenbergen y Whitehurst, 2003; Sanjuan, 2011). Particularmente, gran parte de las investigaciones se han focalizado en este último aspecto de literatura, manteniendo en segundo lugar su rol como transmisora de realidades y particularmente el rol del adulto lector como agente central (*mediador*) en este proceso (ver Alzola, 2004).

II.2.2.- Algunas consideraciones sobre la clasificación y estructura del cuento

Como hemos venido señalando, la literatura de tradición oral ha sido el precursor de la literatura infantil moderna, incluyendo un conjunto amplio de producciones que integran desde las poéticas a narrativas, las que se han transmitido oralmente durante siglos hasta “estabilizarse” por escrito y favorecer su conservación (Colomer, 2007). Gran parte de esos cuentos populares de transmisión oral han pasado a formar parte de la literatura infantil y su clasificación es aún materia de debate, particularmente considerando el “gran problema” de encontrar un criterio común de clasificación de relatos orales (ver Hernández, 2006).

Colomer (2007), agrupa la clasificación de tipos de cuentos que Aarne y Thomson realizaron, entre los que destacan:

- (1) El cuento de hadas o el cuento maravilloso. Se refiere a un relato con elementos fantásticos, situado en un mundo irreal, en el que acostumbran a aparecer personajes con poderes especiales, tales como hadas, brujas, duendes.

- (2) Los cuentos heroicos, caracterizados por ligar los mismos tipos anteriores de acontecimientos o acciones a un héroe determinado, ya sea histórico o imaginario, y organizarlos a menudo en forma de ciclos.
- (3) Cuentos de animales. Son relatos que narran situaciones “humanas” de un animal, su persistencia, miedo, vergüenza, rabia, etc. a menudo con ánimo de divertir.
- (4) La fábula. Habitualmente es un cuento de animales que tienen propósitos de educación moral, a menudo explícitos.

En general, los cuentos mantienen una estructura general común, que les hace especialmente reconocibles y marcan una de las características más requeridas por los niños(as). Nos referimos a la estructura del cuento, esto implica, sus fórmulas de inicio desarrollo y cierre (Colomer, 2005, 2006). Por ejemplo, los cuentos populares mantienen una estructura narrativa simple y fórmulas de apertura y cierre habituales (“Érase una vez” o “colorín colorado, este cuento se ha acabado”).

Además, poseen una construcción similar con: (1) Cumplen con un principio y final estereotipados. (2) No hay descripciones de lugares ni encuadres temporales precisos. (3) En la mayoría de los cuentos, los personajes no tienen ambigüedad, (4) Generalmente se presenta el mismo esquema en todas las versiones: un conflicto, el héroe y sus obstáculos, un adversario sobrenatural que puede ser un dragón o monstruo indefinido.

Como hemos señalado, con distintos fines, el cuento ha sido uno de las herramientas que han permanecido estables en la educación. Aunque, la forma en la que se ha entregado y, los objetivos de esta entrega, han variado considerablemente. Actualmente coexisten formas de leer y objetivos explícitos o implícitos de estas formas de lectura, a continuación revisaremos brevemente aquellas más frecuentemente utilizadas en el contexto nacional.

II.3.- Sobre los modos de leer cuentos en la educación

La lectura de cuentos ha formado parte de la educación formal durante muchos años, particularmente durante el siglo XIX e inicios del XX, periodo en que el uso de cuentos populares se extendió progresivamente en la educación europea. Especialmente en el siglo XIX, los profesores comenzaron a seleccionar estos textos para narrar historias, inicialmente asociadas al desarrollo de habilidades lingüísticas tales como la expresión oral y, especialmente, la escrita (Condemarín, 2006).

Actualmente, las variaciones en las formas de lectura de textos son amplias, y dependen de distintos factores, entre ellos las situaciones en las que se lee, y las diferentes finalidades, así como ciertas características de los textos. De esta forma, para Holzwarth (2007), es posible reconocer que se leen diferentes textos en distintos contextos (familiares, laborales o escolares) y con diferentes finalidades (buscar un dato, estudiar un tema o entretenernos), a lo cual podemos agregar la combinación y variaciones de estos elementos.

Para Lerner (1996), una de las funciones principales de la lectura en la escuela es, ante todo, ser un objeto de enseñanza, cuya finalidad de alfabetización ha sido históricamente primaria (ver Pardo y Gutiérrez, 2011; Sanjuan, 2011).

Sin embargo, para Lerner, además se requiere que para su constitución como objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa –entre otras cosas– que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora. En otras palabras, la lectura alfabetizadora requiere integrar la práctica social que se quiere comunicar, representando en la escuela los diversos usos que ella tiene en la vida social (ver Sanjuán, 2011).

Para Lerner (1996), los proyectos de lectura y las formas en las que leemos en el colegio deben dirigirse hacia el logro de alguno (o varios) de los propósitos sociales de la lectura: Por ejemplo, leer para resolver un problema práctico; para informarse sobre un tema de interés; pero Lerner agrega también otra función social de la lectura: la de “leer por el placer de ingresar a otro mundo posible...” (p. 8)

De esta forma, los “modos de leer” en la escuela y sociedad presentan amplias variaciones. En este apartado, nos proponemos específicamente caracterizar los distintos modos de leer en el colegio, según las finalidades que cada modalidad persigue.

II.3.1.- Lectura extractiva de datos: Este tipo de lectura se realiza con la finalidad de recoger algún tipo de información. Se trata de una lectura que puede hacerse en situaciones muy variadas y con toda clase de textos. En el ámbito escolar, se recurre a este tipo de lecturas, por ejemplo, cuando un alumno debe responder una pregunta acerca de la fecha de un acontecimiento histórico. Es un tipo de lectura imprescindible, pero no suficiente sino complementaria de los otros tipos.

II.3.2.- Lectura reflexiva y crítica: Este tipo de lectura en el aula, tiene como finalidad el análisis de problemas, formar juicios críticos acerca de los temas leídos y, fundamentalmente, la construcción de conocimientos a través de la reflexión que esta lectura genera. Se pretende entonces fomentar la lectura para la generación de ideas, focalizándose en ideas y conceptos, antes que en los datos. Esto requiere que el lector realice un nivel mayor de abstracción. En el contexto escolar, la práctica de una lectura reflexiva y crítica es fundamental porque permite adquirir conocimientos de un modo razonado y también formar juicios críticos.

II.3.3.- Lectura de esparcimiento: Busca fundamentalmente el goce estético, el disfrute del niño lector con el texto. En esta lógica, la lectura depende, fundamentalmente, de los intereses de los lectores. Cada lector realiza este tipo de lectura con textos que le producen gusto, placer o que considera particularmente entretenidos y, de acuerdo con sus propios intereses, se centra en distintos aspectos de esos textos.

II.3.4.- Lectura Silenciosa Sostenida: En ella se espera que el estudiante lea para sí mismo en función de los textos que sean del interés del niño lector. Para Condemarin (2006), la Lectura Silenciosa Sostenida (LSS) tiene como finalidad promover el desarrollo del hábito de leer y de mejorar las actitudes y los intereses de lectura, enfrentándola como una actividad de lenguaje, recreativa, voluntaria y holística, estructurada en un tiempo fijo y con materiales previamente autoseleccionados.

Cada vez que una persona dedica un tiempo más o menos prolongado a leer un material de su elección y obtiene información o agrado, está realizando en la práctica una lectura silenciosa sostenida. Pero, en la última década, la LSS está siendo considerada también y cada vez con mayor énfasis, como un componente fundamental de la lectura escolar que proporciona a los estudiantes la oportunidad para transferir y aplicar sus destrezas lectoras a una actividad independiente y grata.

II.3.5.- Lectura Dialógica: Descrita inicialmente por Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe y Valdez-Menchaca (1988); plantea que, la práctica de usar el lenguaje, a través de adecuados andamiajes en las interacciones entre adultos y niños en el contexto de lectura, facilita el desarrollo del lenguaje en niños pequeños. En este proceso, el niño es alentado a convertirse en el narrador de la historia y el papel del

adulto es el de preguntar al niño, ampliar las respuestas del niño y elogiar sus esfuerzos para contar la historia y etiquetar objetos dentro del libro (Arnold y Whitehurst, 1994).

Zevenbergen y Whitehurst (2003), presentan dos técnicas específicas para la lectura con niños de 2 a 3 años de edad, y para la lectura con niños de 4 a 5 años de edad.

A.- Lectura dialógica para niños entre 2 a 3 años

La estrategia dialógica para este grupo de edad, incluye dos tareas:

1. Preguntar: "¿Qué?". Se debe pedir a los niños a nombrar objetos ilustrados en el libro, también simples preguntas a los niños acerca de la historia (por ejemplo, "Después, ¿Qué hicieron los cerdos?").

2. Seguir las respuestas con preguntas relacionadas. Por ejemplo, si el niño es capaz de nombrar un objeto en el libro, hacer preguntas sobre los atributos del objeto (por ejemplo, "Sí, eso es un perro. ¿De qué color es el perro?").

3. Repetir lo que el niño dice. Esto implica reforzar la verbalización del niño, dejando que el niño sepa que es correcta (por ejemplo, "Sí, eso es un carro").

4. Ayudar al niño cuando sea necesario. A veces las preguntas de los niños son inicialmente difíciles para ellos para responder, por ejemplo, "Eso se llama un pulpo, ¿puedes decir," pulpo "?").

5. Elogiar y animar. Alabe los intentos del niño para hablar sobre el libro.

6. Seguir el interés superior del niño. No es importante leer todas las palabras en el libro o para hablar de todas las fotografías. Por ejemplo, si el niño comienza a hablar de una parte de la historia o una imagen en la página, seguir sus intereses y alentar al niño a hablar más.

7. Que se diviertan. Un objetivo importante de la lectura dialógica es que los niños disfruten de la experiencia de lectura compartida.

En la segunda tarea, a los adultos se les instruye en los siguientes tres puntos:

1. Hacer preguntas abiertas. En la primera parte, al niño se le hacen preguntas específicas acerca de los objetos en el libro, los atributos de los objetos y elementos de la historia, después de que el niño ha tenido la práctica de este tipo de preguntas específicas, luego se les debe pedir preguntas más abiertas; por ejemplo, "Dime lo que está pasando aquí."

2. Expanda lo que el niño dice. Cuando el niño dice algo sobre el libro, repetir lo que él o ella dice y añadir algunas palabras más a la verbalización.

Luego, haga que el niño imite lo que ha dicho. Por ejemplo, si el niño dice "perro grande", el adulto podría decir: "Sí, el perro grande es el rojo. ¿Se puede decir eso? "

3. Que se diviertan. Es importante que el niño disfrute de la experiencia, el respetar turnos al hablar sobre el libro ayuda a mantener a los niños interesados.

B.- *La lectura dialógica para niños de 4 a 5*

Esta estrategia dialógica utiliza técnicas distintas a las utilizadas con los más pequeños, particularmente porque las preguntas a los niños mayores suelen ser más desafiantes.

A los adultos se les enseña a utilizar técnicas de lectura dialógica con 4 - y 5 años de edad a través de una asignación única que se centra en pedir a los tipos específicos de preguntas del niño, evaluar sus respuestas, la ampliación de esas respuestas, y que el niño repita la ampliación de enunciados. La multitud siglas y PEER se han desarrollado para ayudar a los adultos recordar estas técnicas. CROWN se refiere a los cinco tipos de preguntas hechas por los adultos al participar en la lectura dialógica con 4 - y 5 años de edad.

Estos tipos de preguntas son las siguientes:

CROWD: preguntas que realizan los adultos a los niños de 4 a 5 años de edad.

1.- *Completion Prompts*: Señalar para completar, en este caso, el espacio "en blanco", por ejemplo "cuando estaban en el coche, las hadas se reunieron en su....."

2.-*Recall Prompts*: Preguntas que requieren que el niño/a recuerde algunos aspectos del texto, por ejemplo "¿puedes recordar el nombre del amigo de la hormiga?".

3.-*Open-Ended Prompts*: Expresiones que animan al niño/a a expresarse en sus propias palabras sobre aspectos generales del libro, por ejemplo "ahora te toca a ti contarnos de qué trata el cuento"

4.- *Why Prompts*: preguntas que se refieren a la comprensión de la lectura por parte del niño, ¿por qué?, ¿cómo?

4.-*Distancing Prompts*: son preguntas que permiten que el niño relacione los contenidos del texto con aspectos de la vida fuera del texto. Por ejemplo "¿conoces algún lugar parecido a la casa de...?"

A través de estas estrategias, se invita al niño a etiquetar objetos en el libro y hablar de la historia, evaluar las respuestas del niño, ampliar la verbalización del niño mediante la repetición de lo que el niño ha dicho y añadiendo información a la misma, y alentar al niño a repetir la expandido expresiones.

II.3.6.- Lectura mediada³¹

Para González-García (2009), la construcción conjunta del conocimiento debe estar en el proceso de interacción, particularmente en la conversación, y la literatura infantil es un terreno muy fértil para establecer esta discusión, especialmente en la etapa prelectora. En ella, además del desarrollo en los niños de las capacidades para generar una organización temporal de los hechos, destacando el proceso de construcción conjunta de significados; con ayuda de un mediador, los niños son capaces de ir rescatando la estructura del cuento. Para poder aprender un contenido, el alumno tiene que ser capaz de darle un significado.

La atribución de significado implica que revisa y aporta los esquemas de conocimiento que posee para dar cuenta de la nueva situación (González-García, 2009).

Este proceso requiere que quien lee con los niños tenga un rol activo, no solo en el intento de alfabetizar, sino en la *construcción de significados*. Este rol lo asume el adulto mediador.

Para Sainz (2009):

Aunque imprescindible, la sola presencia de libros es insuficiente para promover la lectura; los niños requieren un intermediario, un mediador que facilite sus primeros encuentros con los libros, que les ayude a descubrir el significado, la emoción y el gozo que encierran, que mantenga su interés en la lectura hasta que llegue a formar parte indispensable de su vida cotidiana (p. 358).

De esta forma, a la luz del concepto vygotkiano de mediación, es posible entender al mediador de lectura como un adulto que facilita los primeros acercamientos del niño al libro, generando instancias de lectura compartida y de exploración de los textos, en un proceso en el que prima la afectividad y la creación de un momento de lectura acogedor y gratificante (Riquelme y Montero, 2013; Riquelme y Munita, 2011), se espera entonces que el mediador demuestre su propia dicha de leer para sembrar ese deseo en el otro, en este caso, el niño y sus todavía reducidas experiencias de lectura.

En las sesiones de lectura, el mediador opera en la zona de desarrollo proximal del niño lector/oyente, construyendo junto a él una serie de andamiajes en el lenguaje,

³¹ Este apartado está basado en Munita, F. y Riquelme, E. (2013). Leer con otros para leerse a sí mismo. La lectura mediada de literatura infantil y sus aportes en el desarrollo de las competencias emocionales del niño. En Bibliotecas Escolares CRA, Unidad de Currículum y Evaluación (Eds.) *A viva voz: Lectura en voz alta* (pp. 30-45). Chile: Ministerio de Educación de Chile.

facilitándole el reconocimiento de emociones tanto en el mundo de ficción como en el propio adulto lector. Así, el mediador funciona como una “caja de resonancias” del mundo narrado: en él resuenan las atmósferas emocionales del relato.

En este proceso, el mediador de lectura facilita el recorrido por las palabras que construyen el mundo de ficción, manteniendo la conexión entre el significado de esas palabras y el mundo real en el que la lectura se desarrolla (Riquelme y Munita, 2011).

La lectura mediada de cuentos, requiere de la implicación del adulto narrador en un proceso de exploración genuina. La simplicidad de este postulado requiere sin embargo una mirada global del proceso de lectura y de las necesidades y características de los oyentes o niños lectores, mirada que pierde sentido cuando el eje de la lectura es exclusivamente la enseñanza de un contenido particular.

En este marco podemos afirmar que al contar cuentos se construye una triple relación, pues conecta al narrador con el cuento, al narrador con la audiencia y a la audiencia con la historia (Collins y Cooper, 1997). Dicho proceso de interacción texto-narrador-oyentes, tiene como objetivo central la conexión del niño con el relato. Esto se logra en buena medida gracias a la capacidad del mediador de vehicular los sentimientos y atmósferas emocionales propias de la narración, permitiendo así la exploración de estos mundos narrados al niño auditor.

Para lograr una lectura mediada eficaz, el lector se debe focalizar principalmente en dos ámbitos claves: el corpus literario y la diversidad de lenguajes utilizados por el lector/ mediador. Cuestiones que, en definitiva, intentan responder a dos preguntas esenciales: qué leer y cómo hacerlo.

a) El corpus literario

Seleccionar los títulos a utilizar para las sesiones de lectura nunca ha sido tarea fácil para el mediador. Y lo es menos a día de hoy cuando navegamos en una enorme y dispareja producción editorial en la literatura infantil. De esta forma, todo programa de lectura para niños debe comenzar de un irrenunciable punto de partida: la calidad artística y literaria de los libros, que junto con la adecuación a los intereses de los lectores y la variedad de funciones que queramos otorgarles en el proceso de formación de los niños (Colomer, 2010), debieran funcionar como criterios de selección básicos a la hora de construir el corpus para la mediación de lecturas (Ver Muñoz y Anwandter, 2011).

b) Los lenguajes utilizados por el mediador

En esta exploración conjunta del universo de los libros, tan importantes son los cuentos que se leen como la forma adoptada para hacerlo. Si bien podría pensarse que leer un libro en voz alta es tarea sencilla, no lo es tanto cuando lo hacemos para un grupo de niños y queremos que nuestra lectura transmita el universo de sus páginas. Esto, lejos de una lectura plana o entrecortada, necesita de una lectura fluida y de un mediador capaz de ser un vehículo entre el libro y los pequeños oyentes.

Para ello, el narrador debe complementar su lectura del texto con otros componentes propios del lenguaje no verbal y paraverbal. En este último, la entonación, el tono y ritmo adecuados serán determinantes para canalizar en forma verosímil y atractiva la trama de la narración. Esto implica tomar decisiones sobre los momentos en los que el relato gana con una pausa o con un énfasis determinado, o sobre las oraciones que se van a acelerar o ralentizar, de acuerdo a la intencionalidad comunicativa de uno u otro pasaje.

A su vez, en los aspectos no verbales, la kinésica será una excelente manera de regular las acciones del relato y los estados emocionales que este transmite: el significado expresivo de sus gestos y movimientos convertirán al mediador en el puente de acceso a la historia. La tensión o calma de un pasaje determinado, la alegría o tristeza de los personajes, la sorpresa por un giro narrativo inesperado, todo puede manifestarse en la expresión facial y corporal del lector.

De esta forma, en la lectura mediada convergen diversos lenguajes que, canalizados por la mediación de un adulto, favorecen el acercamiento afectivo del niño al libro y, por extensión, lo introducen en los diversos estados emocionales que manifiestan los personajes a lo largo de la historia. El lenguaje literario, la narración visual, las pausas, tono y ritmo de lectura, la expresión facial y los movimientos del mediador, son todos componentes de un mismo andamiaje que ayuda a los niños a adentrarse en los universos emocionales del texto.

Lo anterior implica un trabajo previo del mediador con el libro: es en la relectura cuando surgen las marcas y los matices que han de caracterizar la lectura mediada. Marcas y matices que, en buena medida, ya vienen dados o al menos sugeridos en el tono general del texto. Pues cada libro respira diferente, y nuestra virtud estará en aprender a escuchar los tiempos de cada uno para abordarlos en sintonía con el carácter que el autor quiso darles (Riquelme y Munita, 2011).

Una vez logrado esto, es importante complementarlo promoviendo una conversación abierta con los niños. En este contexto habrá cabida para visitar algunas de las atmósferas más significativas del relato, propiciando así un diálogo colectivo sobre el libro, en el que los niños puedan expresar sus impresiones sobre lo leído/escuchado.

Preguntas sencillas facilitan este diálogo y favorecen la exploración de la emoción, tanto en el mundo de ficción como en la realidad. El diálogo que surge de ellas hace un recorrido desde el mundo de ficción y sus personajes, hasta el mundo de la realidad y de las personas que conforman el entorno cotidiano de los niños. Así, el viaje de ida y vuelta de la realidad a la ficción habrá terminado, y el encuentro con mundos emocionales ficticios (pero “reales”) de la mano de un adulto que acompaña esa inmersión formará parte de la experiencia lectora y emocional de los niños.

Resumiendo, los nuevos lectores necesitan mediadores que pueden hacer los textos más fáciles de explorar. En este proceso mediador facilita la exploración de los mundos de ficción y reales. El adulto mediador entonces debe tener la capacidad de discutir y contextualizar la ficción y la realidad, y representar la atmósfera emocional de la historia (Riquelme y Montero, 2013). Para hacer esto, el adulto conduce la actividad mediada por la lectura y las conversaciones circundantes.

Finalmente, Para Munita y Riquelme (2009), una de las estrategias de mediación más utilizadas para motivar a los niños hacia la lectura es la del “cuenta cuentos”. Aunque ha sido entendido de las más diversas formas por los múltiples programas de animación a la lectura surgidos en las últimas décadas, es posible describirlo simplemente como un adulto que lee en voz alta un relato para uno o más niños (Munita, 2007).

Siguiendo a Beuchat (2006), consideramos que “una de las experiencias más interesantes y felices que puede tener un niño es la de escuchar cuentos narrados o leídos por algún adulto” (p. 15). Las actividades de lectura de cuenta cuento se ha desarrollado de manera exponencial desde la emergencia de la narración escrita, manteniendo un rol educativo y alfabetizador.

En nuestras escuelas, este proceso de lectura compartida (también llamadas “tertulias literarias”) son cada vez más escasas y, como hemos venido señalando, el proceso de lectura de cuentos se ha dirigido especialmente al proceso alfabetizador, reduciendo los espacios de interacción o diálogo con y entre los niños.

En esta lectura con un énfasis alfabetizador, se disminuye el efecto que provoca una experiencia compartida, en la que resulta fundamental el componente afectivo y el placer que produce la lectura tanto en los niños como en el adulto narrador (Munita y Riquelme, 2009).

II.4.- Sobre los mecanismos de articulación ficción/realidad³²

Como hemos venido planteando, la literatura infantil presenta un escenario que, por las características propias del estilo literario y las características de los lectores, permite la exploración y desarrollo de herramientas para el desarrollo de la competencia lectora, pero además, consideramos que la literatura infantil presenta un mundo que contiene una riqueza emocional escasamente explorada en el aula (que ha destinado sus esfuerzos y preparación a la enseñanza de la lectura y escritura) y que, lejos de un afán moralista, permite explorar dimensiones emocionales básicas, esto es, el desarrollo y potenciación de competencias emocionales (Munita y Riquelme, 2009; Riquelme y Montero, 2013; Riquelme y Munita, 2011).

Sin embargo, aún permanece abierta la pregunta sobre el cómo llegamos a comprometernos emocionalmente en estos mundos ficticios, para luego extrapolar, aprender vicariamente o vivencialmente desde estos mundos.

Esta pregunta, como paradójica, puede ser explorada desde distintos enfoques, básicamente haciendo énfasis en las propiedades del texto, y por lo tanto, desde una mirada desde la literatura, o bien desde las características de los lectores, o incluso desde la interacción de ambos con el contexto.

Desde un marco general de la literatura infantil, Munita y Riquelme (2009) han venido proponiendo alternativas sobre la articulación entre los procesos de ficción en la narrativa y la lectura propia del niño lector. A esto lo han denominado “arquitectura de ficción”, en la cual, junto con las capacidades metarrepresentacionales del niño, el lenguaje textual adquiere un rol fundamental como vehículo que articula el mundo de ficción. Así, texto, lector y contexto son entendidos como elementos centrales que requieren ser explorados para dar cuenta de este vínculo entre ficción y emoción.

³² Este apartado está basado en Munita, F. & Riquelme, E. (2009). Pacto enunciativo y mecanismo desacoplador, el proceso de articulación en la comprensión de la literatura de ficción. *Estudios Pedagógicos*. Vol. 35. (2), 261-268. (SCIELO)

Desde la literatura, Munita y Riquelme (2009) han señalado que leer es establecer un diálogo entre el lector y el texto, lo que orienta el estudio de la relación ficción-emoción como situación comunicativa en que se realiza la lectura.

Como sabemos, la literatura configura la situación comunicativa de un modo particular, utilizando un lenguaje plurisignificativo: “usa las palabras más allá del significado con que sustituyen la realidad designada” (Cerrillo 2007, p.18). Es decir, reelabora el lenguaje para dotarlo de nuevos significados que, a su vez, posibilitan la construcción de mensajes divergentes y originales, ampliando el panorama de “diálogos posibles” entre texto y lector.

Esta función connotativa propia de la literatura, que manipula el lenguaje con un propósito artístico para lograr una expresividad lingüística nueva, supone también una nueva mirada del mundo. Al quedar relegado el significado convencional de la palabra y por lo tanto, al suspender las reglas propias de la comunicación funcional, la literatura apela al lector para que, en una interacción dialógica con la obra, construya los significados que la polisemia del mensaje deja abiertos. Es la consideración del lector como un agente activo y creativo, que “actualiza” los sentidos de una obra en el contexto de una situación comunicativa específica.

En este marco, Munita y Riquelme (2009), recogen el concepto de “espacios vacíos” de Iser (1987) que, en el marco de la Teoría de la Recepción, caracteriza al discurso literario por dejar espacios indeterminados o sin resolver, que al lector corresponderá “escribir” en su proceso de lectura.

De esta forma, los mundos ficcionales se construyen a través del lenguaje literario utilizado. Esa es su herramienta, su materia prima. Pero hay algo más: para que realmente se constituya la ficcionalidad de la obra, es preciso un “...pacto enunciativo entre emisor y receptor, es decir, el acuerdo por el cual se admiten como posibles (y además se dan) comparaciones entre la obra literaria y la realidad externa” (Sánchez-Corral 1995, p. 146).

En otras palabras, la noción de “pacto enunciativo” implica la aceptación, tanto del escritor como del lector, de la suspensión de las reglas que operan en la comunicación lingüística funcional, y la participación activa de ambos en la creación de esa nueva mirada del mundo a la que hacíamos alusión.

Dichas traslaciones semánticas se establecen de un modo particular y específico, pues presentan modos de relación absolutamente divergentes e imaginativos. En definitiva, son el marco en el cual se sitúa el juego de la literatura, y el pacto

enunciativo es el contrato con el cual escritor y lector aceptan las reglas de ese juego, y deciden participar en él.

Al quedar en suspenso las relaciones con el mundo exterior, los enunciados ficcionales proponen nuevas y distintas formas de establecer dichas relaciones, fundamentalmente a través de la función connotativa del lenguaje. Esta suspensión, propia del pacto enunciativo entre autor y lector, operaría en la base de lo que podríamos denominar la “arquitectura de la ficción”, es decir, la forma en la que el discurso literario se construye, se entrega a su lector, y cómo éste lo acepta y reconstruye.

Al focalizar la atención en la ficción como constructo en el relato, es necesario observar las propiedades que hacen de la literatura un discurso con las particularidades hasta aquí mencionadas. Por ejemplo, la posibilidad de incorporar acciones descritas en el mundo de ficción podría variar en función del punto de vista narrativo, por lo general manipulados a través del uso de los pronombres (Brunye, Ditman, Mahoney y Taylor, 2011).

Entre los aspectos más relevantes que Munita y Riquelme (2009) destacan, podemos mencionar:

A.- La diferenciación del lenguaje poético en relación al lenguaje estándar.

B.- El uso de “artificios verbales” –como las figuras retóricas– que configuran la poeticidad.

C.- El mecanismo semántico de la “ambigüedad poética”.

D.- El propósito estético, la función liberadora de la palabra poética contra el “principio de realidad”, y

E.- El uso de la connotación y la polisemia, entre otros (Sánchez-Corral 1995).

Estos son, entonces, los elementos textuales que operan a la base de la construcción de una arquitectura de la ficción.

La “literariedad” de un texto descrita previamente, requiere la interacción de los sujetos con el mensaje, en términos de que la situación comunicativa propia del sistema literario exige cierta disposición a aceptar las reglas del universo creado en la ficción, que, como vimos, se produce a través de un pacto enunciativo del escritor con el lector.

El receptor, en este caso el niño lector o auditor se predispone a recibir el mensaje de ficción de una manera diferente al común de las situaciones comunicativas de su vida cotidiana. Esta recepción literaria es, sin duda, una forma superior de recepción textual,

dado que no busca una correspondencia entre el lenguaje literario y la realidad externa (Sánchez-Corral 2007).

Una posibilidad para explicar este proceso de “extrañamiento”, ahora desde la perspectiva de los lectores/oyentes de literatura, se puede enmarcar en las teorías de la mente, sin embargo existe un amplio campo teórico que traza líneas entre los mundos de ficción y real con un “anclaje” en las capacidades o características del niño.

A continuación revisaremos algunos elementos fundamentales que establecen una asociación entre los mecanismos que articulan la lectura de literatura de ficción, el mundo real y la emergencia de la emoción en esta interacción, en lo que Dadlez ha denominado el problema de la ficción emoción señalado en la pregunta “Cómo podemos ser movidos por la contemplación de los acontecimientos de ficción y de la difícil situación de los personajes de ficción, cuando sabemos que el primero no ha ocurrido y el último no existe³³” (Dadlez, 2011, p. 115).

La exposición que realizaremos a continuación, no pretende entregar una respuesta a este desafío (problema, para Dadlez), especialmente cuando el debate ha mostrado pocas señales de resolución y las contribuciones para resolverlo se mantienen avanzando continuamente (ver, Köppe, 2009; Kreitman, 2006; Levinson, 1997). Pretendemos, por lo tanto, básicamente indagar en las alternativas de solución a la paradoja o a las explicaciones propuestas.

II.4.1.- Literatura y emoción: Paradoja de ficción, literatura infantil y el poder de los símbolos.

La relación entre ficción y emoción ha sido prolongada y fructífera en diferentes formatos, esto es, cine, arte, narración, entre otros. Nos movemos entre estos dos contextos con la naturalidad de lo habitual de lo cotidiano, también los niños logran explorar estas dimensiones con facilidad pasando fácilmente de juegos de ficción cargados de emoción a la realidad con tonalidad afectivas similares o completamente distintas.

Dadlez (2011) y otros (ver Levinson, 1997; Walton, 1997) lo han descrito como una situación paradójica: “la paradoja de la ficción”, esto es, respondemos emocionalmente a personajes, situaciones o eventos que sabemos que son ficticios, o,

³³ how we can be moved by the contemplation of fictional events and the plight of fictional characters when we know that the former have not occurred and the latter do not exist (Trad. del autor).

en otras palabras, que no existen (Davies, 2009, p. 269). De esta forma, la paradoja de ficción está implícita en la interacción entre el lector y el texto; sin embargo, como veremos, las explicaciones alternativas están habitualmente situadas en “la mente” del lector.

Como señala Gron (1999):

Tenemos emociones, como tristeza, pena y miedo, por personajes de ficción. Creemos que para tener esas emociones deben existir los objetos de nuestras emociones. Por ejemplo, el miedo a los tiburones parece requerir la existencia de al menos un tiburón. Pero la mayoría de nosotros creemos que no tiene sentido en el que realmente existen personajes de ficción. Entonces ¿cómo podemos emocionarnos ellos?³⁴ (p. 81; citado en Kreitman, 2006, p. 606).

Para Köppe (2009), fue Radford (1975) quien expuso esta paradoja de manera general, señalando que “Nuestro ser movilizados de cierta manera por las obras de arte, aunque muy” natural “para nosotros y de esa manera más que comprensible, nos involucra en la inconsistencia y entonces en la incoherencia”³⁵ (p. 78). Su planteamiento fue rápidamente replicado desde distintas disciplinas, inicialmente desde la filosofía, pero además se incluyeron áreas como la psicología, educación literaria y científicos cognitivos, entre otros (ver Köppe, 2009).

Para Levinson (1997), la paradoja de ficción puede ser dividida en tres proposiciones fundamentales:

a.- A menudo tenemos emociones por personajes de ficción y situaciones que sabemos son puramente ficcionales.

b.- Las emociones por objetos lógicamente presuponen la creencia en la existencia y características de estos objetos.

c.- No albergamos la creencia en la existencia y características de objetos que sabemos son ficticios.

Como señalamos, se han propuesto soluciones a la paradoja desde distintas perspectivas, inicialmente el propio Levinson (1997), reconoce 7 propuestas para

³⁴ We have emotions, such as sadness, pity, and fear, for fictional characters. We believe that in order to have such emotions the objects of our emotions must exist. For example, my fear of sharks seems to require the existence of at least one shark. But most of us believe there is no sense in which fictional characters actually exist. So how can we have emotions for them? (Trad. del autor).

³⁵ our being moved in certain ways by works of art, though very ‘natural’ to us and in that way only too intelligible, involves us in inconsistency and so incoherence (Trad. del autor).

resolver o explicar el funcionamiento mental de esta paradoja. En este contexto, los mecanismos que permiten el nexo entre emoción y literatura, especialmente la literatura infantil de ficción, han estado centrados en los modelos cognitivos de la emoción, particularmente siguiendo las líneas de la evaluación cognitiva (*appraisal*). A continuación revisaremos los que han tenido una mayor difusión en el campo de la psicología y literatura.

II.4.2.- Las aportaciones de Johnson-Laird y Oatley a la explicación del vínculo entre ficción y emoción

Johnson-Laird y Oatley (2010; Oatley, 1999) proponen tres hipótesis para explicar el cómo las experiencias emocionales de los personajes del mundo de ficción en la literatura, pueden afectar nuestro estado emocional.

A.- En su primera hipótesis plantean que la literatura puede sugerir emociones porque nos identificamos con el protagonista y nos resistimos a los antagonistas. El contenido proposicional de una historia que nos afecta con más fuerza cuando, como Alicia a través del espejo, se entra a través de su superficie en su interior. El modo típico de la narrativa, como Bruner (1991) ha señalado, plantea preocupaciones humanas y sus vicisitudes. El autor nos ofrece el contenido que nos permite construir un modelo dinámico que simula un mundo así, sus personajes y sus interacciones (Oatley, 1999). De esta forma, el proceso básico es el de la simulación, entramos en ella cuando nos identificamos con un personaje de la historia.

Simulamos nuestras acciones en las de los personajes y experimentamos emociones en este proceso. Lo que permite esta identificación es la empatía, pero la empatía con una ficción, un individuo no existente que hemos creado en nuestra simulación de la historia.

B.- La segunda hipótesis es que la literatura puede llevarnos a sentir una emoción de un personaje. Para fundamentar teóricamente esta segunda hipótesis Johnson-Laird y Oatley (2010), se han basado en los planteamientos de Tan y Frijda (Tan, 2000; Tan y Frijda, 1999), quienes señalan que el autor del texto ofrece pautas de evaluación (*appraisal*) y que recogemos estos patrones que se aplican a los personajes.

“Ellos argumentan que el autor proporciona las pautas de evaluación y que recogemos estos patrones que se aplican a los personajes. Como resultado, podemos

sentir las emociones de simpatía hacia estos personajes”³⁶ (Johnson-Laird y Oatley, 2010, p. 110).

El resultado de la identificación de señales que nos orientan (*appraisals*) más la identificación con el personaje es que, para Johnson-Laird y Oatley (2010), podemos sentir emociones empáticas hacia estos personajes.

Tan (1996) llama a estas "emociones testigos." “Sostenemos que al analizar los acontecimientos en nuestra simulación, se infiere cómo iban a atacar a un personaje en ella, así que podemos sentir simpatía por el personaje, pero en nuestra opinión los procesos coexiste con la identificación”³⁷ (Johnson-Laird y Oatley, 2010, p. 110).

En este escenario, nos puede “gustar” o podemos “admirar” a un protagonista, o temer o detestar a un villano. Por ejemplo al compartir el entusiasmo de un protagonista, pero al mismo tiempo sentirnos abatidos por las señales que le rodean.

De esta forma, en esta hipótesis es fundamental la manera en la cual el escritor transmite el personaje y sus circunstancias, que incluso puede ir más allá de lo que “los otros personajes” alcanzan a reconocer o interpretar de su comportamiento.

En concordancia a los postulados de Johnson-Laird y Oatley (2010), consideramos que la buena literatura, especialmente en la literatura infantil, radica en las habilidades de los grandes escritores para hacernos sentir las emociones de un personaje. Aunque los procesos de identificación no necesariamente coexisten, sí es posible identificar el proceso de “pacto enunciativo”, esto es la invitación a dejar en suspenso las leyes de la realidad y aceptar los escenarios ficticios “como si” fuesen reales, a pesar de su incoherencia con el mundo real.

C.- La tercera hipótesis de Johnson-Laird y Oatley (2010), es que las emociones también pueden depender de los recuerdos personales (Larsen y Seilman, 1988). Eventos en una simulación pueden activar sólo recuerdos de una emoción, mientras que los eventos mismos de la situación permanecen implícitos. Por lo tanto, según Scheff (1979), podemos llorar por la suerte de los protagonistas de la obra *Romeo y Julieta* porque estamos re-experimentando pérdidas anteriores de la nuestra, que se reactivan, aunque no necesariamente de forma consciente, por los acontecimientos de la obra.

³⁶ They argue that an author provides appraisal patterns and that we pick up these patterns as they apply to characters. As a result, we may feel sympathetic emotions toward these characters (Trad. del autor).

³⁷ We argue that when we analyze events in our simulation, we infer how they would strike a character in it so that we can feel sympathy for the character, but in our view the process coexists with identification (Trad. del autor).

Tomando en consideración las hipótesis previamente exploradas, Johnson-Laird y Oatley (2010), proponen una hipótesis general:

D.- plantean que, junto con las señales en un texto que orientan al lector o miembro de la audiencia para la construcción de una simulación, añaden que una obra literaria tiene "estructura sugerencia" (Oatley, 1999). Es principalmente la estructura del texto que impulsa las emociones de la manera indicada por las tres hipótesis anteriores: al sugerir (1) identificación empática (2) simpatías y antagonismos y (3) las escenas que pueden inducir recuerdos.

II.4.3.-Las aportaciones de Paul Harris al vínculo entre ficción y emoción

Desde el ámbito de la psicología han destacado los aportes de Paul Harris en la exploración de la relación entre ficción y emoción. Para Harris (1989, 2005, 2012), el proceso de imaginación es el que puede dar respuesta a los procesos de compromiso emocional en la ficción. Particularmente, Harris describe que al imaginar los pensamientos, acciones y emociones de otra persona o personaje de ficción, el niño encuentra un contexto que le permite manipular múltiples perspectivas, entregando práctica para *simulaciones* de vida real de los puntos de vista de otras personas. Esta postura es coincidente con la primera alternativa descrita por Johnson-Laird y Oatley (2010); en la simulación, cuando un niño actúa un rol, imagina el mundo desde el punto de vista de otra persona.

De esta forma, una vez que el proceso de simulación está en curso las referencias son reconocidas y tratadas como válidas; cuando el relato o episodio de ficción termina, y la postura de simulación es abandonada, las referencias y la información que ellas codifican dejan de guiar las reacciones del niño y éste vuelve a procesar la realidad normalmente, de manera literal. Para Harris (2012), una vez que ha sido evocado el estado de concentración narrativa, en el proceso de simulación, comenzamos a compartir el mismo marco de referencia temporal y espacial que el protagonista. Aquello que es subjetivamente cercano o lejano, en el presente o en el pasado, debe medirse ahora no en términos del mundo real sino en los términos del mundo narrativo.

En este contexto, el juego de simulación y la exploración de mundos ficticios, no es una distorsión temprana del mundo real sino una exploración inicial de mundos posibles (Harris, 2005, 2012), en los que los niños llevan con ellos el conocimiento causal basado en el mundo real, conocimiento que les permite otorgar sentido a sus encuentros imaginarios.

Muchas de las exploraciones infantiles en la magia o lo milagroso necesariamente tienen lugar en su imaginación, nutridas por la cultura circundante. En el contexto ficcional, y también en la religión, son conducidos a pensar diversas transformaciones y capacidades que ordinariamente serían imposibles. Sin embargo su exploración imaginativa se traduce en una creencia a medias en que la realidad cotidiana también podría transgredir estas regulaciones causales. Los niños viven principalmente en el mundo ordinario y suponen que es conducido por principios causales, pero, al igual que los adultos, esto no les impide especular (e incluso desear) que podría ser de otro modo (Harris, 2005).

Un aspecto central de la imaginación y la simulación es la posibilidad de realizar lo que Harris denomina “pensamiento contrafáctico”. Esto implica que los niños pequeños son capaces de comparar una situación observada con aquello que podría haber sucedido si los hechos hubiesen tomado otro curso, y construyen juicios causales acerca de la realidad a luz de esas comparaciones. Este tipo de pensamiento ayuda a los niños a identificar agentes causales desconocidos hasta entonces.

II.4.4. Las aportaciones de Alan Leslie

Esta línea de reflexión cognitiva sobre los procesos de ficción e imaginación ha sido ampliamente complementada (Keen, 2007), particularmente desde los modelos representacionales (ver Perner, 1994).

De esta forma, desde el campo de la psicología es posible analizar los distintos procesos que subyacen a la capacidad de leer mundos de ficción, de escucharlos y crearlos sin la urgencia de responder “realmente” a ellos, en palabras de Munita y Riquelme (2009), es difícil dejar de preguntarse cómo llegamos a aceptar estos vehículos imaginarios sin cuestionar su realidad y cómo mantenemos los lazos con la realidad sin desvirtuarla.

Alan Leslie complementa el modelo de Harris. Para Leslie, el proceso de distinguir entre realidad y fantasía implica la capacidad de construir y manejar cierta clase de representaciones, en particular las metarrepresentaciones (Leslie, 1987).

De acuerdo a Leslie, las representaciones nos entregan un modelo “real” del mundo físico, nos permiten movilizarnos en él y relacionarnos con los objetos según sus propiedades y funciones cotidianas, según lo que estos representan. Desde el enfoque de Leslie, el construir metarrepresentaciones nos permite poner “en suspenso” las relaciones cotidianas entre las cosas y lo que ellas representan, permitiéndonos crear un

mundo metarrepresentacional anclado en el mundo real. Así por ejemplo, un artefacto como una escoba, tiene una estructura en la realidad que la hace poseedora de una determinada función (habitualmente la de barrer) (Munita y Riquelme, 2009).

Estas son representaciones: representan lo real. Durante el proceso de ficción, estas representaciones se “desacoplan” de las relaciones cotidianas literales: “este artefacto es una escoba y sirve para barrer”, pasando a formar lo que Leslie denomina una metarrepresentación, como por ejemplo: “este artefacto es un caballo y sirve para cabalgar” (Leslie, 1987).

Esta habilidad dependería del funcionamiento de un proceso que “desacopla” representaciones (mecanismo “desacoplador”), un proceso que deja “en pausa” las relaciones directas, ordinarias, literales y “de verdad” entre las representaciones y los objetos, y las somete a relaciones informativas que dependen de un agente (Leslie 1987).

Para Leslie:

Una característica básica de mi modelo es la creación de una simulación por la copia de una expresión primaria en un contexto metarrepresentacional. En efecto, este contexto de segundo orden ofrece un informe o cita de la expresión de primer orden (1987, p. 417).

Este “mecanismo desacoplador” permitiría pasar desde las representaciones ligadas directamente a la realidad, hacia representaciones de representaciones. En el caso del ejemplo anterior, el desacoplamiento se produce desde la escoba (sin comillas) a la “escoba como caballo” (entre comillas), pudiendo nuevamente volver a concebir a la escoba como tal (sin comillas). El mecanismo desacoplador, en este caso, permitiría “subir” y “bajar” en las representaciones, sin deteriorarse la representación “real” en los procesos de comprensión y producción de la ficción. Teóricamente, esta capacidad se desarrolla a cabalidad a finales de la infancia, siendo el juego de ficción, a través del proceso de distinción entre realidad y fantasía, una manifestación temprana de la capacidad de entender los estados mentales de las personas.

Finalmente, lo que subyace a la creación y significación de este mundo de ficción escrito es, el poder simbólico, es decir, la capacidad de construir mundos posibles a partir de la palabra o el signo. Como hemos señalado, la palabra como herramienta para la construcción de mundos (Maturana y Varela, 1984), también incluye el mundo emocional.

Sobre todo en la literatura, el contenido proposicional de una narrativa, activa poderosamente nuestras emociones en una conexión básica entre el enunciado ficticio y el mundo real.

Las aproximaciones a la relación de ficción y emoción tienen aún un amplio recorrido que realizar. Hasta ahora, podemos observar distintos mecanismos para explicar la “conexión y desconexión” o el diálogo entre los mundos de ficción y realidad; entre los procesos de articulación descritos, el modelo de simulación de Harris y el mecanismo desacoplador de Leslie son habitualmente utilizados para explicar este proceso. Estos modelos representaciones han predominado para explicar esta capacidad y entregan además, hipótesis plausibles para dar cuenta de la emergencia de las experiencias emocionales en esta interacción.

Brevemente, destacan aquellas aproximaciones en las que la emoción que surge de la lectura del texto resulta del proceso de conexión empática con los personajes de la historia (Keene, 2007) o, como un proceso cognitivo en el cual, junto “con” sentir con el personaje, rescatamos las claves que el escritor nos proporciona (*appraisal*) para experimentar en primera persona “como” el personaje del texto.

Estas claves del escritor se articulan con las capacidades cognitivas del niño en un pacto enunciativo donde prima la suspensión de las leyes, pero además, en un escenario donde el lenguaje y la cultura mediatizan la interpretación del texto y las experiencias emocionales propias y de los personajes de ficción. Podemos entonces aproximarnos a la lectura de cuentos donde no solamente importan las palabras, sino cómo estas palabras tienen sentido desde un mediador que permite aproximar los contenidos y ampliar los escenarios y tonalidades emocionales.

En el siguiente apartado revisaremos lo que creemos que logra integrar los elementos teóricos que hemos descrito previamente u constituye una potente herramienta para el desarrollo de competencias emocionales: la lectura mediada de literatura infantil.

II.5.- Lectura mediada de literatura infantil para el desarrollo de competencias emocionales³⁸.

Como hemos señalado previamente, se han planteado numerosos procedimientos para favorecer el desarrollo de competencias emocionales, tales como el reconocimiento, nominación o alfabetización emocional, entre otras (ver Acosta y Jiménez, 2008; Kennedy y Denham, 2010). En particular, Webster-Stratton, (1999) ha presentado toda una serie de procedimientos orientados al desarrollo de estas competencias en niños de entre 3 a 10 años de edad, estrategias desarrolladas en base al denominado “Currículum dinosaurio” en el que intervenía con actividades extracurriculares. Su propuesta incluye, entre otras, estrategias conductuales orientadas al manejo de la rabia, orientaciones a los profesores a través del diálogo o manejo de la disciplina, con estrategias fundamentalmente orientadas al refuerzo conductual.

Spendlove (2008), ha recopilado una serie de estrategias para el trabajo con emociones, al igual que Webster-Stratton, (1999), la mayoría de las estrategias han estado orientadas al reforzamiento conductual o análisis cognitivo de situaciones, por ejemplo, discusión sobre los miedos, la identificación de mensajes en el lenguaje no verbal, entre otros. Nissen y Hawkins (2010), han igualmente presentado sugerencias para apoyar al docente en la potenciación de competencias emocionales de los niños en el contexto escolar, su propuesta se ha basado en el “coaching” a los profesores y el acompañamiento permanente de estos a los niños.

La literatura infantil igualmente ha sido incluida como otra forma de “educar las emociones”. En esta línea de investigación destacan los aportes de Stefan (2008), quien ha trabajado con niños y niñas de entre 5 a 6 años en etapa preescolar, usando la lectura específicamente para la exploración del reconocimiento facial y nominación de diferentes emociones a través de la lectura de cuentos, Stefan además incluye otros procedimientos en paralelo a la lectura de cuentos, tales como el recordar y analizar algunas experiencias emocionales de los niños y la revisión de imágenes en las que los niños manifiestan alguna conducta.

En esta misma línea, Mincic (2009), utilizando la lectura dialógica de Zevenbergen y Whitehurst (2003), con niños en etapa escolar, ha explorado el desarrollo de competencias emocionales, así como los procesos de alfabetización.

³⁸ La base de este apartado ha sido publicada por Riquelme, E., & Munita, F. (2011). Bajo el título de “Literatura Infantil y alfabetización emocional”. En la revista *Estudios pedagógicos*, 37(1), 269-277 (Scielo)

Desde otra línea de reflexión, Figueroa (2008) apunta a aquellos cuentos temáticos, en los cuales se “enseña” explícitamente una emoción contenida en la historia e intencionada en ella (por ejemplo: un cuento *sobre* la tristeza). Bajo esta misma premisa son varios los cuentos que apuntan al aprendizaje de una emoción específica (ver Ibarrola, 2003), Weber (2007) hace referencia al contenido emocional de los mensajes gráficos que se integran en los cuentos infantiles. De la misma forma, se ha señalado su utilización en la educación moral (Alzola, 2004). Sin embargo, consideramos que el cuento “en sí mismo” (por su discurso o ilustración) no necesariamente logra el desarrollo de la emoción que se pretende “enseñar”.

Señalamos lo anterior fundamentalmente por la naturaleza relacional y contextualizada de los procesos emocionales (Munita y Riquelme, 2009; Munita y Riquelme, 2013; Rimé, 2009), así como por “el carácter connotativo y polisémico del discurso literario, cuya relación con la función poética y el pensamiento divergente lo aleja de aquellos textos que dirigen un determinado mensaje para el receptor” (Riquelme y Munita, 2011).

En otras palabras, no basta con un buen libro que hable de una emoción particular para aportar al desarrollo de tal emoción o competencia emocional, por la naturaleza básica en que se basa la paradoja de la ficción y el carácter activo del proceso de lectura, debemos también considerar las características del niño lector, así como el contexto de lectura.

Siguiendo la lógica de la lectura mediada que hemos descrito previamente, los niños necesitan tener la oportunidad de interactuar con otros cuando están integrando nuevos conceptos, en particular aquellos asociados a la emoción (ver Greenspan y Leong, 2001). Esta idea es también compartida por Giménez-Dasí y Quintanilla (2009), implementándola en el contexto europeo a través de programas de filosofía para niños (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1980), como “forma de acercarse a la intervención con niños constituye un instrumento útil que promueve una reflexión profunda sobre cuestiones sociales, comunicativas y emocionales” (p.366).

De esta forma, el niño/a lector/a requeriría de un “intermediario” que no solo actúe como sancionador o filtro de un texto antes de llegar a la vida del niño lector (Alzola, 2004), sino que facilite la exploración del texto y por lo tanto, del contenido emocional que emerge en el discurso literario.

Para González-García (2009), la construcción conjunta del conocimiento debe estar en el proceso de interacción, particularmente en la conversación y la literatura

infantil es muy terreno fértil para establecer esta discusión. En ella, además del desarrollo en los niños de las capacidades para generar una organización temporal de los hechos, destacando el proceso de construcción conjunta de significados; con ayuda de un mediador, los niños son capaces de ir rescatando la estructura del cuento y la función de las expresiones emocionales en contexto.

La atribución de significado implica que revisa y aporta los esquemas de conocimiento que posee para dar cuenta de la nueva situación (González-García, 2009). Este proceso requiere que quien lee con los niños tenga un rol activo, no solo en el intento de alfabetizar, sino en la construcción de significados. Este rol lo asume el adulto mediador.

De esta forma, a la luz del concepto vygotkiano de mediación, es posible entender al mediador de lectura como un adulto que facilita los primeros acercamientos del niño al libro, generando instancias de lectura compartida y de exploración de los textos, en un proceso en el que prima la afectividad y la creación de un momento de lectura acogedor y gratificante (Riquelme y Munita, 2012); se espera entonces que el mediador demuestra su propia dicha de leer para sembrar ese deseo en el otro, en este caso, el niño y sus todavía reducidas experiencias de lectura.

En las sesiones de lectura, el mediador opera en la zona de desarrollo proximal del niño lector/auditor, construyendo junto a él una serie de andamiajes en el lenguaje, facilitándole el reconocimiento de emociones tanto en el mundo de ficción como en el propio adulto lector. Así, el mediador funciona como una “caja de resonancias” del mundo narrado: en él resuenan las atmósferas emocionales del relato.

En este proceso, el mediador de lectura facilita el recorrido por las palabras que construyen el mundo de ficción, manteniendo la conexión entre el significado de esas palabras y el mundo real en el que la lectura se desarrolla (Munita y Riquelme, 2011).

La lectura mediada de cuentos, requiere de la implicación del adulto narrador en un proceso de exploración genuina. La simplicidad de este postulado requiere sin embargo una mirada global del proceso de lectura y de las necesidades y características de los oyentes o niños lectores, mirada que pierde sentido cuando el eje de la lectura es exclusivamente la enseñanza de un contenido particular.

En este marco podemos afirmar que al contar cuentos se construye una triple relación, pues conecta al narrador con el cuento, al narrador con la audiencia y a la audiencia con la historia (Collins y Cooper, 1997). Dicho proceso de interacción texto-narrador-audidores tiene como objetivo central la conexión del niño con el relato. Esto

se logra en buena medida gracias a la capacidad del mediador de vehicular los sentimientos y atmósferas emocionales propias de la narración, permitiendo así la exploración de estos mundos narrados al niño auditor.

Para lograr una lectura mediada eficaz, especialmente en su relación con el desarrollo de competencias emocionales en el niño, proponemos focalizar en dos ámbitos claves: el corpus literario y la diversidad de lenguajes utilizados por el lector/mediador. Cuestiones que, en definitiva, intentan responder a dos preguntas esenciales: qué leer y cómo hacerlo.

a) El corpus literario

Seleccionar los títulos a utilizar para las sesiones de lectura nunca ha sido tarea fácil para el mediador. Y lo es menos a día de hoy cuando navegamos en una enorme y dispareja producción editorial en la literatura infantil. Por otro lado, en nuestro caso la selección del corpus enfrenta una dificultad añadida. Pues, cuando se habla de elegir libros para una propuesta de lectura mediada que apunta hacia la alfabetización emocional de los niños, fácilmente se puede caer en la tentación de seleccionar únicamente títulos manipulados editorialmente en esa dirección. Es decir, libros cuyo principal objetivo, más allá de su propósito estético, es el de enseñar una emoción a los niños lectores, muchos de ellos perdiendo en este movimiento buena parte de su calidad estético-literaria. Abundan en esta línea colecciones temáticas con libros sobre la tristeza, el miedo, la rabia, entre otros.

Nos otorgamos al respecto el beneficio de la duda, pues no sabemos si es posible enseñar una emoción determinada en un relato. Esto, en primer lugar, por la naturaleza relacional y contextualizada de los procesos emocionales, difícilmente dissociables unos de otros en la interacción cotidiana. Y en segundo lugar, por el carácter connotativo y polisémico del discurso literario, cuya relación con la función poética y el pensamiento divergente lo aleja de aquellos textos que direccionan un determinado mensaje para el receptor. Creemos, más bien, que en la lectura mediada de literatura infantil se exploran conjuntos de narraciones atravesadas por una serie de interacciones cargadas de emoción. Desde esta perspectiva, el desarrollo de la competencia emocional pasaría por el contacto extensivo con relatos cuyas tramas hagan florecer esas atmósferas emocionales como ingredientes naturales de la historia.

Creemos también que todo programa de lectura para niños debe comenzar de un irrenunciable punto de partida: la calidad artística y literaria de los libros, que junto con la adecuación a los intereses de los lectores y la variedad de funciones que queramos

otorgarles en el proceso de formación de los niños (Colomer, 2010), debieran funcionar como criterios de selección básicos a la hora de construir el corpus para la mediación de lecturas.

La triada mencionada es complementada con la literatura infantil (*el texto*) que constituye el mundo de ficción a explorar, desde aquí se proponen vehículos imaginarios que, aun cuando se asuman como enunciados de ficción, permiten a los lectores explorar las emociones y estados mentales de los personajes que viven en el texto. Estos enunciados tienen la capacidad de “representar” los estados emocionales propios de la vida humana, actuando en un universo normado por ciertas reglas de verosimilitud que los hacen “creíbles” a los ojos de quien lee (Riquelme y Munita, 2011).

La poesía, el cuento, especialmente en cuento maravilloso, encierra en sí materia de símbolo. Y el símbolo se despliega en la palabra irradiando multiplicidad de significados. Esta irradiación invita al niño a un viaje emocional y mental, le acerca a la imaginación literaria, hace posible la conjetura de que la literatura y vida pueden estar ensamblados, literatura-vida, un solo ritmo (Pellegrín, 2008, p 14).

Así, dado el principio de verosimilitud que caracteriza a los buenos relatos, el niño lector puede identificar dichos estados emocionales en un proceso de empatía hacia personajes que viven interacciones y situaciones similares a las suyas, en una exploración en la que se observará también las causas que llevan a los personajes a actuar o sentir de determinada manera, así como las consecuencias que provocan dichas acciones y/o emociones.

Para efectos de la propuesta de lectura mediada como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales, complementamos los criterios anteriores con el uso de un género particular como corpus de base: el álbum ilustrado. Es decir, libros que usan la imagen como lenguaje narrativo, cargado de significado y capaz de “contar” en forma paralela a la historia que narran las palabras. Esto le permite al niño observar, durante la sesión de lectura, una serie de ilustraciones portadoras de sentido en el contexto del cuento narrado. Muchas veces son las ilustraciones las que, de diversas maneras y con registros igualmente diversos, alojan las atmósferas emocionales del texto y las transportan hacia el lector, ya sea en el rostro de los personajes, en el uso expresivo de determinados colores y tonalidades, en el gesto de subrayar visualmente una u otra acción, etc. Creemos que el hecho de asistir a ese relato gráfico, simultáneo al

relato oral de quien lee, es para el niño una potente fuente de inmersión en las vidas de los personajes, esos otros que desde la ficción lo ayudan a leerse a sí mismo

b) Los lenguajes utilizados por el lector/ mediador

En esta exploración conjunta del universo literario y emocional de los libros, tan importantes son los cuentos que se leen como la forma adoptada para hacerlo. Si bien podría pensarse que leer un libro en voz alta es tarea sencilla, no lo es tanto cuando lo hacemos para un grupo de niños y queremos que nuestra lectura transmita el universo emocional que anida entre sus páginas. Esto, lejos de una lectura plana o entrecortada, necesita de una lectura fluida y de un mediador capaz de ser un vehículo entre el libro y los pequeños oyentes.

El ajuste del lenguaje es particularmente relevante: para Mendoza, Cerrillo y García (1999), el comportamiento lingüístico del texto orientado a los niños no puede ser el mismo que aquel utilizado en los textos convencionales, cuya finalidad es más bien utilitarista e instrumental. En el caso de la literatura de ficción, el proceso de recepción es más complejo y “superior”, cuya función comunicativa se rige por la función poética del lenguaje y su capacidad para crear universos sin restricciones de lo cotidiano:

En el lenguaje se requiere crear un pacto enunciativo entre el emisor y el receptor, entre el escritor y el niño. Mediante dicho pacto, ambos sujetos, una vez que han decidido participar en el juego de ficción, acuerdan respetar y disfrutar las “reglas del juego”: el enunciador invita al enunciatario a entrar en un espacio nuevo, a desplazarse desde el “aquí” al “allá”, a vivir las sensaciones de un tiempo subjetivo intenso y apasionado (p. 92).

En este sentido, Pastoriza (1962), señala que la intensidad del lenguaje en el cuento será la que el escritor busque para que el niño “vea” lo que oye.

(c) Propiedad del argumento: se refiere a las partes constitutivas del argumento, la exposición, trama o nudo o desenlace. La primera de ellas, la exposición, señala la presentación del relato, donde se establece el lugar de acción y los nombres de los personajes principales. La trama es una de las partes principales del cuento, Pastoriza señala que:

El mecanismo de la exposición cobra aquí movimiento y desarrollo; y del acierto estético del autor para manejar los diversos elementos, dependerá en gran parte el valor de la obra. En este sentido son tantas las posibilidades que, lógicamente, escapan a un propósito de acondicionamiento previo. Sin embargo, hay un aspecto que no podemos

pasar por alto: nos referimos al temor, tristeza o desasosiego, que la trama de algunos cuentos provoca en los niños. No ignoramos que ellos suelen gozar con los cuentos tristes, y sabemos perfectamente que el goce estético no es ajeno, en ocasiones al miedo o la pena con los cuales suele correr parejo (1962, p. 41).

Para ello, el narrador debe complementar su lectura del texto con otros componentes propios del lenguaje no verbal y paraverbal. En este último, la entonación, el tono y ritmo adecuados serán determinantes para canalizar en forma verosímil y atractiva la trama de la narración. Esto implica tomar decisiones sobre los momentos en los que el relato gana con una pausa o con un énfasis determinado, o sobre las oraciones que se van a acelerar o ralentizar, de acuerdo a la intencionalidad comunicativa de uno u otro pasaje. Pues, como si de una partitura se tratara, los mediadores somos verdaderos intérpretes de un texto que se fortalece y se expande en la medida en que sepamos darle la intencionalidad apropiada en cada sesión de lectura.

A su vez, en los aspectos no verbales, la kinésica será una excelente manera de regular las acciones del relato y los estados emocionales que este transmite: el significado expresivo de sus gestos y movimientos convertirán al mediador en el puente de acceso a la historia. La tensión o calma de un pasaje determinado, la alegría o tristeza de los personajes, la sorpresa por un giro narrativo inesperado, todo puede manifestarse en la expresión facial y corporal del lector.

En los procesos de lectura mediada convergen diversos lenguajes que, canalizados por la mediación de un adulto, favorecen el acercamiento afectivo del niño al libro y, por extensión, lo introducen en los diversos estados emocionales que habitan los personajes a lo largo de la historia. El lenguaje literario, la narración visual, las pausas, tono y ritmo de lectura, la expresión facial y los movimientos del mediador, son todos componentes de un mismo andamiaje que ayuda a los niños a adentrarse en los universos emocionales del texto.

Lo anterior implica un trabajo previo del mediador con el libro: es en la relectura cuando surgen las marcas y los matices que han de caracterizar la lectura mediada. Marcas y matices que, en buena medida, ya vienen dados o al menos sugeridos en el tono general del texto. Pues cada libro respira diferente, y nuestra virtud estará en aprender a escuchar los tiempos de cada uno para abordarlos en sintonía con el carácter que el autor quiso darles.

Todos los componentes previamente descritos implican la lectura y transmisión de un mundo emocional, en otras palabras, el mediador debe ser capaz de reconocer y

transmitir secuencias de guiones y escenarios paradigmáticos desde el mundo de ficción, en particular, aquellos aspectos emocionales clave de la historia.

De esta manera, los procesos de lectura, canalizada a través de la mediación de un adulto ayuda a la aproximación emocional del niño al libro y, por extensión, introduciéndolo en varios estados emocionales de los personajes que habitan a lo largo de la historia, en un escenario paradigmático particular.

Una vez logrado esto, es importante complementarlo promoviendo una conversación abierta con los niños. En este contexto habrá cabida para visitar algunas de las atmósferas emocionales más significativas del relato, propiciando así un diálogo colectivo sobre el libro, en el que los niños puedan expresar sus propias emociones e impresiones sobre lo leído/escuchado o “simplemente” oír las experiencias de sus compañeros en relación al texto.

Este diálogo sobre emociones genera y promueve la construcción del yo y de los otros, considerado un proceso de internalización de la intersubjetividad (Ferryhough, 2008; Symons, 2004). Asimismo, Nelson (2007) plantea que la conversación, instrumento básico en el que emerge la conciencia del yo, crea una comunidad en la que se entretajan y negocian los significados generando a la vez una capacidad autorreflexiva que conlleva el ajuste de la conducta propia y la imagen de sí mismo para enfrentarse de modo apropiado a la comunidad social a la que uno pertenece.

No se trata sólo de un uso del vocabulario emocional, sino de la oportunidad que ofrece el diálogo, entendido como una interacción, para redefinir los significados de nuestras interacciones. En definitiva, lo que estos estudios indican es que ciertas prácticas socializadoras, promueven ciertas destrezas sociales y cognitivas más que otras (Correa Chávez, Rogoff y Mejía Arauz, 2005) (Giménez-Dasi y Quintanilla, 2009, p. 365), la lectura mediada busca entonces la promoción de aquellas competencias que no han sido reforzadas o desarrolladas.

Preguntas sencillas facilitan este diálogo y favorecen la exploración de la emoción, tanto en el mundo de ficción como en la realidad. Esta exploración tiene un texto que ancla la discusión, desde allí podemos explorar aquellos aspectos que son fundamentalmente físicos, a modo de ejemplos: ¿Cómo fue la cara de este personaje?, ¿Puedes poner esa cara? ¡Muéstrame!, ahora intentaremos hacer esa cara!

Pero luego es posible ampliar el *vocabulario emocional asociado a la expresión y reconocimiento* de las mismas, por ejemplo: ¿Cuál es el nombre de esa emoción?, ¿Si me pongo en el lugar del personaje x, podrías decirme qué cara he puesto? Por cómo

está sentado, parece que el personaje está feliz, (o triste o avergonzado...), si yo asumo esta posición, ¿qué emoción crees que siento? ¿es la misma que la del personaje?

Es fácil “observar” que al responder estas preguntas, otras competencias se activan, por ejemplo, *empatía*: ¿Por qué este personaje es tan triste? ¿Crees que él/ella tiene razón en sentirse así?, ¿cómo podríamos reconocer cuando alguien tiene pena o susto? *regulación de la emoción*: ¿Podría él/ella hacer algo diferente para sentirse diferente? ¿Es correcto el modo en que él/ella expresa su emoción? ¿Por qué? ¿Conoces a alguien que se sienta así? ¿Podríamos ayudarlo?

Estas preguntas (no necesariamente todas ni exactamente las mismas, pues variarán según el relato y la dinámica conversacional de cada grupo) son solo algunos anclajes para potenciar el desarrollo de competencias emocionales, tales como el reconocimiento y regulación de emociones o la empatía. El diálogo que surge de ellas hace un recorrido desde el mundo de ficción y sus personajes, hasta el mundo de la realidad y de las personas que conforman el entorno cotidiano de los niños. Así, el viaje de ida y vuelta de la realidad a la ficción habrá terminado, y el encuentro con mundos emocionales ficticios (pero “reales”) de la mano de un adulto que acompaña esa inmersión formará parte de la experiencia lectora y emocional de los niños.

Saarni (1999), pone de relieve el papel central de este diálogo y lenguaje:

La capacidad de representar la experiencia emocional a través de las palabras, las imágenes y el simbolismo de distintos tipos promueve dos grandes logros: a) conductualmente podemos comunicar nuestras experiencias emocionales con los demás a través del tiempo y el espacio y b) conceptualmente, al tener acceso a las representaciones de nuestras experiencias emocionales, podemos elaborarlas, integrarlas en todo sentido, y compararlas con las representaciones acerca de las experiencias emocionales de los demás (p. 131).

Es decir, el objetivo es aumentar las posibilidades de que los niños interactúen con un adulto a través del lenguaje - en este caso, el lenguaje de las emociones. Como señalamos al principio, ampliar los guiones emocionales y las competencias emocionales necesarias para este escenario, requiere ofrecer a los niños la oportunidad de interactuar en nuevos y seguros escenarios, pero en el lenguaje (Greenspan y Leong, 2001).

El diálogo sobre las emociones permite al niño apropiarse del personaje y ponerse en la perspectiva de él. ¿Qué harías tú en su lugar? implica una invitación a empatizar con el personaje en una situación particular, pero igualmente permite una mejor

internalización de los eventos emocionales, en este sentido, y desde un modelo cognitivo, Brunye et al., plantean:

Cuando las historias utilizan una perspectiva narrativa en segunda persona, las representaciones mentales de los lectores de espacio y la emoción son relativamente vívidas e internalizadas. En concreto, los modelos de situación construidos durante la comprensión del lenguaje representan diferencialmente elementos relacionados con la organización espacial de los ambientes descritos, con los recuerdos relativamente precisos y fácilmente recuperados con el pronombre tú. Los lectores internalizan las emociones descritas y desarrollan estados emocionales congruentes, en términos tanto de valencia afectiva y arousal, cuando se imaginan a sí mismos como el protagonista descrito³⁹(2011, p. 660).

Los nuevos lectores necesitan mediadores que pueden hacer los textos más fáciles de explorar, especialmente en lo que se refiere a los contenidos emocionales de la historia.

Resumiendo, este proceso mediador facilita la exploración de los mundos de ficción y reales. En este proceso, las funciones psicológicas superiores forman a través de la regulación externa del mediador (regulación interpersonal), que puede ayudar a guiar a la regulación interna de un niño (regulación intrapersonal). Para hacer esto, el adulto conduce la actividad mediada por la lectura y las conversaciones circundantes. El adulto mediador entonces debe tener la capacidad de hacer preguntas apropiadas, discutir y contextualizar la ficción y la realidad, y representar los sentimientos y la atmósfera emocional de la historia (Riquelme y Montero, 2013).

En síntesis, en los procesos de *lectura mediada de literatura infantil* convergen diversos lenguajes que, canalizados por la mediación de un adulto, favorecen el acercamiento afectivo del niño al libro y, por extensión, lo introducen en los diversos estados emocionales que habitan los personajes a lo largo de la historia. Esta lectura mediada permite la exploración de las emociones y las interacciones en un mundo de ficción, permiten al mismo tiempo, explorar aquellos contextos emocionales que caracterizan el mundo real.

³⁹ When stories use a second-person narrative perspective, readers' mental representations of space and emotion are relatively vivid and internalised. Specifically, situation models built during language comprehension differentially represent elements related to the spatial organisation of described environments, with relatively accurate and easily retrieved memories with the pronoun you. Readers internalise described emotions and develop congruent emotional states, in terms of both affective valence and arousal, when they imagine themselves as a described protagonist (Trad. del autor).

CAPÍTULO 3: PRIMER ESTUDIO⁴⁰

⁴⁰ Los resultados de este estudio se encuentran publicados en la revista *Mind, Culture and Activity* (ISI), con el título “Improving Emotional Competence through Mediated Reading: Short Term Effects of a Children’s Literature Program.” de los autores Enrique Riquelme Mella, e Ignacio Montero García-Celay.

III. 1. Objetivos

El reconocimiento del mundo emocional en el aula requiere de procedimientos que permitan un trabajo en el contexto en el cual la emoción cobra sentido (Saarni, 2000). Existe considerable literatura relacionada con programas que han comenzado a abordar profundamente esta dimensión (ver Acosta y Jiménez, 2008; Adam, 2008; Webster-Stratton, 1999; Mincic, 2009), describiendo estrategias para intervenir tempranamente bajo el gran marco de “emociones y educación”, sin embargo son pocos los programas que dan cuenta de los fundamentos de su intervención o de la eficacia de los programas a corto, mediano o largo plazo.

Mincic (2009) y Stefan (2008) presentan una evaluación de los programas implementados en el marco del desarrollo de competencias emocionales, con grupos reducidos de estudiantes en edad preescolar, y destacan el éxito de la lectura como una herramienta central. Sin embargo, en Chile, la dimensión emocional en niños en edad escolar (y preescolar), se ha mantenido al margen de la educación formal, y el trabajo en esta área se realiza habitualmente fuera del contexto del aula como una medida “reparatoria”.

Por lo anterior, se hace necesario un reconocimiento de esta dimensión en la educación formal (Casassus, 2007), así como de procedimientos que puedan ser integrados en el aula sin descuidar los objetivos académicos establecidos.

De esta forma, basados en la información previamente discutida, es posible plantear un programa de desarrollo de competencias emocionales basado en un procedimiento de lectura mediada de literatura infantil buscando los siguientes objetivos:

De un modo general, evaluar la eficacia de un programa de lectura mediada de literatura infantil para el desarrollo de competencias emocionales.

De un modo específico:

Mejorar los indicadores de la competencia emocional “reconocimiento facial de emociones” a través del programa de lectura mediada.

Mejorar los indicadores de la competencia emocional “regulación emocional” a través del programa de lectura mediada.

Mejorar los indicadores de empatía a través del programa de lectura mediada.

III. 2. Método

III. 2.1. Participantes

Los participantes en el estudio fueron 92 niños, cuyas edades fluctuaron entre los seis y los siete años de edad ($M = 6.7$), y que asistían a primer año del ciclo básico de educación, de dos escuelas situadas en Temuco, Chile, con similares condiciones económicas y sociales. Estos niños y niñas conformaron tres grupos: el grupo cuasi-experimental incluyó 44 niños (25 niños, 19 niñas) quienes procedieron con la lectura mediada (MR) de literatura infantil; un primer grupo de cuasi-control incluyó 30 niños (19 niños, 11 niñas) quienes llevaron a cabo una Lectura Tradicional (TR); finalmente un segundo grupo de cuasi-control incluyó 18 niños (11 niños y 7 niñas) quienes llevaron a cabo la Lectura Silenciosa (SR). La distribución las edades de los participantes por grupo, así como sus valores máximos y mínimos y su correspondiente desviación típica pueden ser observados en la Tabla 1.

Como hemos señalados los participantes y responsables de la administración curricular de los establecimientos accedieron a participar en la variación en los modos de leer que se desarrollaban de manera regular en los establecimientos. AL finalizar la intervención, el colegio recibió parte de la totalidad de los cuentos con los que se trabajó, así como los procedimientos, material teórico relacionado con las bases de la lectura mediada y resultados de la investigación.

Tabla 1

Distribución de edades de los participantes en el primer estudio

Grupo	n	Mínimo	Máximo	M	Desviación Típ.
Lectura Mediada	44	74	94	81,5	4,06
Lectura Silenciosa	30	75	99	82,6	6,53
Lectura Tradicional	11	74	90	80,6	4,1

III. 2.2. Instrumentos

Reconocimiento facial de emociones (DANVA 2).

Para la evaluación del reconocimiento facial de emociones en niños, se utilizó el instrumento “Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy-2” (Nowicki, 2007; Nowicki y Carton, 1993) en la versión para niños. Este instrumento incluye una compilación de 24 láminas con imágenes de rostros de niños y niñas expresando una de cuatro

emociones básicas: tristeza, rabia, alegría y miedo. La cantidad de expresiones faciales de niños y niñas es equivalente, así como la de rostros que expresan la emoción una alta o baja intensidad.

Teóricamente, éstas cuatro son las emociones más frecuentemente encontradas en las interacciones cotidianas (Bullock y Russell, 1984,1986). Sin esta capacidad, el conocimiento de cómo comportarse en situaciones sociales sería difícil, así como el proceso de regulación de las emociones más complejas, como la culpa y la vergüenza (Mufson y Nowicki, 1991; Mazefsky y Oswald, 2007).

El DANVA2 fue creado con el objetivo de entregar una medición de la habilidad para recibir información no verbal a través de la expresión facial y paralenguaje. El test se compone de cuatro subtests: Rostros Adultos 2, Rostros de Niños 2, Paralenguaje Adulto 2 y Paralenguaje de Niños 2. Cada uno de los subtest del DANVA2 ha sido utilizado eficazmente con adultos y niños. Dado los objetivos de la presente investigación, sólo se aplicaron los sub test de reconocimiento de rostros de niños.

Personal de apoyo externo a la investigación aplicó el instrumento de manera individual utilizando un computador portátil y hoja de registro en la cual se consignaba la respuesta del niño o niña.

Se les solicitó a los participantes que observaran cada imagen y señalaran el nombre de la expresión facial de las cuatro alternativas presentadas en cada una de las 24 láminas. Puntajes altos en este test, indican una mejor habilidad para el reconocimiento facial de emociones. Para esta investigación, el puntaje global de cada niño fue obtenido de la suma de todas las respuestas correctas, de esta forma, el puntaje máximo fue 24 y el mínimo 0.

Este instrumento ha mostrado un buen ajuste al ser usado con una variedad de participantes que han diferido en edad, background cultural, habilidad intelectual, y ajuste psicológico (Nowicki, 2007). En un trabajo previo (Riquelme y Munita, 2010) el instrumento fue aplicado con características similares a los participantes de esta investigación mostrando un adecuado nivel de consistencia interna ($\alpha = .83$).

Labilidad emocional.

Utilizamos una versión en español del "Emotion Regulation Checklist" (ver Anexo 1) (ERC; Shields y Cicchetti, 1997). Este es una lista de chequeo de 24 ítems, que incluye ítems positivos y negativos (ej. " Es propenso a tener explosiones de energía o euforia que son molestas o perturbadoras " y " Reacciona con emociones positivas

(sonrisa, risa) a propuestas neutrales o amistosas de los adultos"), en una escala Likert de 4 puntos (1 = *Casi nunca* y 4 = *Casi siempre*). Los ítems de la lista de chequeo se han escrito de modo que " *Casi siempre*" podría indicar conductas positivas o negativas. Algunos ítems deben ser reversados de modo que un puntaje más alto siempre sea un indicador de altos niveles de conducta positiva.

Esta lista de chequeo ha sido diseñada para evaluar labilidad afectiva, intensidad, valencia, flexibilidad, y apropiación situacional de la expresión emocional en niños.

En la lista de chequeo ERC subyacen dos sub-escalas: a) la escala de labilidad emocional (13 ítems), que incluye ítems que indican una falta de flexibilidad, labilidad en el estado de ánimo, una desregulación en el afecto negativo; b) la escala de Regulación emocional (11 ítems), esta escala evalúa procesos centrales para la regulación emocional adaptativa, tales como ecuanimidad y ajuste contextual en la expresión de la emoción negativa y positiva (Shields y Cicchetti, 1997, 1998).

Los docentes de cada curso completaron esta lista de chequeo. En esta investigación utilizamos la sub-escala de labilidad emocional, la que incluye ítems como "habitualmente tiene arranques de rabia". En esta sub-escala puntajes altos indican una mayor labilidad emocional. Los puntajes de cada niño fueron obtenidos de la suma de todos los ítems de la sub-escala, identificando aquellos que requieren ser puntuados a la inversa. El puntaje máximo corresponde a 52 y el mínimo a 13.

En un trabajo de adaptación previo, realizado por Riquelme y Munita (2010), esta sub-escala también mostró un adecuado nivel de consistencia interna ($\alpha = .80$).

Empatía

Finalmente utilizamos la versión en español del "Griffith Empathy Measure-Parent Report" (GEM-PR) (Ver anexo 2), para medir la empatía afectiva en niños (Hunter y Bech, 2003). El GEM-PR es una lista de Chequeo de 23 ítems con un formato tipo escala Likert.

Este instrumento es descrito como una medida de empatía "diseñada para una investigación más comprensiva de la empatía afectiva en los niños" (Hunter y Bech, 2003), propone una combinación de reportes de los padres o educadores (Parent Report, GEM-PR), autoreportes de los niños (Self Report, GEM-SR), y una medición observacional de las respuestas de los niños al revisar personajes videograbados (Video Observación, GEM-VO).

Fue completado como un reporte externo desde los profesores de los estudiantes, a quienes se les solicitó que evaluaran las respuestas empáticas de los niños en una serie de proposiciones tales como “mi hijo se pone triste cuando otras personas alrededor de él o ella están tristes”, en la versión utilizada, quienes respondieron debían reemplazar “mi hijo” por el nombre del estudiante.

Una vez invertido los ítems necesarios, los puntajes de todos los ítems fueron sumados en un puntaje global por niño. Puntajes altos en esta medición indican altos niveles de empatía. En un trabajo previo de adaptación del instrumento para la muestra, la escala likert original de nueve puntos fue cambiada a cuatro puntos, de esta forma, el máximo puntaje alcanzable fue de 92, siendo el mínimo 23.

Como en el caso de los otros dos instrumentos, los resultados de la adaptación previa (Riquelme y Munita, 2010) indican un adecuado nivel de consistencia interna para este instrumento ($\alpha = .83$).

III. 2.3. Diseño y procedimiento

I.- Fase previa

A).- Preparación monitores: De manera previa a la implementación del programa, se capacitaron a dos monitores, estudiantes de último año de Pedagogía en Educación Básica con especialización, quienes operaron como adultos mediadores de lectura. La lectura mediada para el desarrollo de competencias emocionales tiene, como ya hemos señalado, características fundamentales en base a su objetivo, esto implica una flexibilización en función a la forma de leer cuentos que se aprende durante la formación de pregrado.

Esta capacitación implicó el manejo de la lectura del texto, complementándola con otros componentes propios del lenguaje no verbal (expresión facial y corporal del lector) y paraverbal (la entonación, el tono y ritmo), así como la generación de un ambiente acorde al tema del cuento y con el énfasis en la contextualización de los estados emocionales de los participantes del relato. De la misma forma, se enfatizó la reflexión y diálogo con los niños y niñas en torno a la expresión emocional y situaciones ficticias en la que se evidencia cierta emoción, así como los objetivos, resultados y alternativas de expresión emocional en base a estos objetivos.

La capacitación se extendió por un periodo de cuatro meses en la que se incluyó la puesta en práctica de las estrategias presentadas con niños/as de primer ciclo de

enseñanza básica. Esta capacitación estuvo a cargo de docentes de enseñanza básica con especialización en literatura infantil y animación lectora.

B.- Selección del Corpus de lectura

La selección del corpus de lectura incluyó tres grandes dimensiones:

1).- El reconocimiento de las recomendaciones realizadas por Hargrave y Sénéchal, (2000) quienes señalan los siguientes criterios: (a) Ilustraciones a color que den la oportunidad de leer el texto sin depender completamente de él; (b) la aparición de un vocabulario potencialmente nuevo en las ilustraciones y en el texto, permitiendo al niño ser expuesto a nuevas palabras en la mediación lectora; (c) textos no excesivamente largos, que permitan la interacción adulto y niño lector; (d) libros apropiados para el rango de edad de los participantes.

2).- A las recomendaciones previamente señaladas, se agregaron las siguientes: (e) libros que tuviesen una interacción social variada (favoreciendo el diálogo entre personajes) y (f) libros que presenten en el texto o ilustraciones rostros de personajes demostrando alguna emoción.

3).- Calidad Literaria: Los libros fueron seleccionados en base a su calidad literaria (ver Lluch, 2000; Munita y Riquelme, 2013), además de su ordenamiento y lenguaje temático, estos textos nos entregaban una excelente plataforma desde la cual el diálogo sobre las emociones era permitido, con abundantes interacciones emocionales. Especialmente se escogieron textos que no trataran de “enseñar” una emoción específica. De esta forma, en cada historia convergieron diferentes emociones en distintos personajes, contextos y situaciones.

Una vez seleccionados, en la fase de entrenamiento, los textos fueron previamente intervenidos con recomendaciones para el adulto lector. Estas recomendaciones orientaban la mediación de la lectura, por ejemplo, la asociación entre la expresión de emoción del personaje correspondiente al texto leído, el énfasis en la postura corporal, expresión facial o tono de voz (ver ejemplo en Anexo 3). De la misma forma se enfatizaron las preguntas asociadas al mundo emocional de los personajes y su contexto, que permitieran al adulto lector mediar en la lectura y facilitar, por lo tanto, la participación activa del niño lector.

Finalmente, todos los grupos contaron con los mismos textos de cuentos de la colección “buenas noches” de la Editorial Norma (Ver listado base de textos en Anexo 4).

C.- Entrega de Información al colegio

De manera previa a la implementación de los procedimientos de intervención, el colegio contó con material que incluyó aspectos teóricos de la lectura mediada, instrucciones para la lectura mediada de cuenta cuentos y listado de lecturas.

Entrega de información a participantes: Esta fase consistió en la descripción de los procedimientos y objetivos de la investigación a los profesores y directivos de los establecimientos, así como a los apoderados de los niños que participaron, indicando las ventajas y desventajas de la aplicación del programa. En esta fase se informaron los tiempos de lectura. Posteriormente se coordinaron los horarios de lectura en cada uno de los grupos, de manera que todos contasen con los espacios físicos y los tiempos destinados a la lectura.

Organización de los grupos:

Se trabajó con grupos establecidos previamente, específicamente procedimos a implementar un diseño cuasi-experimental con un grupo cuasi-experimental y dos grupos de cuasi-control (Cook y Campbell, 1979). No existieron criterios explícitos para la agrupación de los niños en cada sección de un mismo curso, sin embargo, una vez establecidos, estos niños se mantienen habitualmente juntos al avanzar al siguiente curso (Ej. Los niños del 1° A, habitualmente pasan a conformar el 2°A en el año académico siguiente). De este modo, la elección de los grupos cuasi-experimental, cuasi-control 1 y 2 fue azarosa y mantuvo la conformación previa sin realizar una distribución de los niños al azar a cada grupo.

A.- En el grupo cuasi-experimental se implementó el programa de Lectura Mediada de literatura infantil, siguiendo la estructura básica de este procedimiento, las que han sido descritas previamente. Entre otras características, este procedimiento implica que los narradores complementan la lectura del texto con otros componentes del lenguaje no verbal y para verbal, tales como expresión facial y corporal, entonación, tono y ritmo en la generación de un clima para la narración y durante la narración. Una vez que la historia ha sido leída, los adultos lectores abren una ronda de preguntas y reflexiones con los niños.

Como se señaló en el apartado de lectura mediada, las preguntas que permiten la exploración del mundo ficcional y mundo real tienen una base inicial en aquellas preguntas de la lectura dialógica (Zevenbergen y Whitehurst, 2003), sin embargo, las

preguntas eje en el caso de la lectura mediada de literatura infantil, enfatizan el contexto de interacción emocional, así como las expresiones emocionales de los participantes y posteriormente una aproximación al contexto “real” de los participantes. Por ejemplo, “¿Cómo se sintió el personaje (nombre del personaje)?” ¿Por qué se sintió así? “¿Qué cara puso?” ¿Cómo resolvió el problema? ¿Qué crees que debió haber hecho? ¿Te has sentido como el personaje de la historia?, ¿Conoces a alguien que se pueda sentir como el personaje? ¿Cómo lo podemos ayudar?

B.- En el primer grupo de cuasi-control, el narrador leía las historias en una forma tradicional, sin enfatizar el diálogo con los estudiantes sobre las interacciones emocionales. Como hemos señalado, usualmente este tipo de lectura en el colegio se utiliza para apoyar la alfabetización básica y comprensión lectora, de esta forma, las preguntas del adulto lector apuntan a la memorización de nombres, fechas, o la búsqueda de una comprensión global sobre el tema de la historia o su mensaje.

C.- El segundo grupo de cuasi-control realizaban su lectura utilizando la estrategia de Lectura silenciosa sostenida. Este procedimiento de lectura estaba ya en implementación en el colegio, junto con el lectura tradicional; Previamente hemos descrito el procedimiento de lectura Silenciosa sostenida, básicamente consiste en que los niños leen individualmente y en silencio una historia. Todos los niños leen al mismo tiempo diferentes historias, las que más le han llamado la atención y han escogido desde el set disponible de libros utilizados en la investigación, un libro distinto en cada sesión.

Los grupos están entonces organizados en una disminución progresiva de interacción social y diálogo, desde una interacción máxima en el grupo de lectura mediada, a una mínima interacción en el grupo de lectura silenciosa sostenida.

Aplicación de batería de instrumentos

Una vez completados los procedimientos de consentimiento informado, se procedió a realizar la primera instancia de aplicación de la batería de recogida de datos (Pre-test). De acuerdo a las características de cada instrumento, su aplicación se realizó por parte del asistente de aula de los niños de cada grupo, quien contestó los instrumentos GEM-PR y ECR, mientras que asistentes de investigación a quienes se preparó para la administración de este instrumento, aplicaron de manera a cada niño(a) el test DANVA-2. Los asistentes de investigación aplicaron el instrumento sin haber

identificado previamente los grupos de Lectura (Mediada, Tradicional, o silenciosa). Una vez finalizada la intervención, se procedió a repetir el procedimiento de recogida de datos (post-test).

II.- Fase de Intervención

Las lecturas se mantuvieron por 4 meses, con dos sesiones de lectura semanal. Cada grupo de lectura comprendía a los niños que pertenecían al curso, para efectos de análisis estadísticos se mantuvieron aquellos que completaron las evaluaciones tanto en el pre-test como en el post-test.

En los grupos de lectura mediada y lectura tradicional, las sesiones tomaron alrededor de 25 a 40 minutos cada sesión; En el grupo de lectura silenciosa el tiempo de lectura varió dependiendo de la velocidad de lectura de cada niño, dando un tiempo límite de 25 minutos. Las actividades de lectura formaron parte de las actividades curriculares del colegio y por lo tanto de cada uno de los cursos con los que se trabajó.

III. 3. Resultados

El análisis estadístico de los datos fue realizado usando el Análisis de Covarianza (ANCOVA) con las mediciones de pre-test y edad como covariables, y el tipo de tratamiento como factor inter-sujetos y siendo variables dependientes los puntajes del DANVA-2, los puntajes del test ECR y los del GEM-PR. Los resultados son presentados separadamente para cada variable dependiente, incluyendo análisis post-hoc (Reichardt, 1979).

Los resultados son presentados separadamente para cada variable dependiente incluyendo análisis post-hoc. La tabla 2 muestra las medias (M) y desviaciones estándar (DT) para cada variable dependiente en las mediciones pre y post-test.

Tabla 2: Media y Desviación Típica para cada variable dependiente (Empatía, Labilidad Emocional y Reconocimiento Facial de la Emoción) en la medición pre y post

		Pre-test		Post-test		n
		M	Dt	M	Dt	
Empatía	Lectura Mediada	59.98	11.83	67.35	6.94	44
	Lectura Silenciosa	61.61	4.23	60.94	5.54	18
	Lectura Tradicional	65.73	9.59	64.71	8.41	30
Labilidad Emocional	Lectura Mediada	33.58	8.02	24.65	6.86	44
	Lectura Silenciosa	43.67	5.30	38.83	4.57	18
	Lectura Tradicional	32.64	4.77	26.25	5.16	30
Reconocimiento Facial de emociones	Lectura Mediada	18.45	2.89	20.68	2.11	44
	Lectura Silenciosa	17.33	3.40	17.00	4.50	18
	Lectura Tradicional	19.53	2.46	20.50	2.21	30

Resultados para el reconocimiento facial de emociones

El análisis de covarianza (ANCOVA) llevado a cabo para estimar el impacto del programa sobre el reconocimiento facial de emociones (DANVA-2), señala un efecto significativo del programa ($M_{MR}=20.77$ vs. $M_{TR}=19.89$ vs. $M_{SR}=17.80$, $F(2,87)=12.76$, $p<0.01$, $\eta^2=.22$). El valor Beta para la covariable pre-test fue de .647, ($p<0.01$), y no significativa para la covariable edad. Bonferroni post hoc test muestra diferencias significativas a favor de los grupos de Lectura Mediada (LM) y Lectura Tradicional (LT) en relación al grupo de Lectura Silenciosa (SR). (En ambos casos el LSD muestra un valor asociado $p<.01$).

En la Figura 1 se presentan las medias marginales estimadas del test DANVA-2, para ambos grupos.

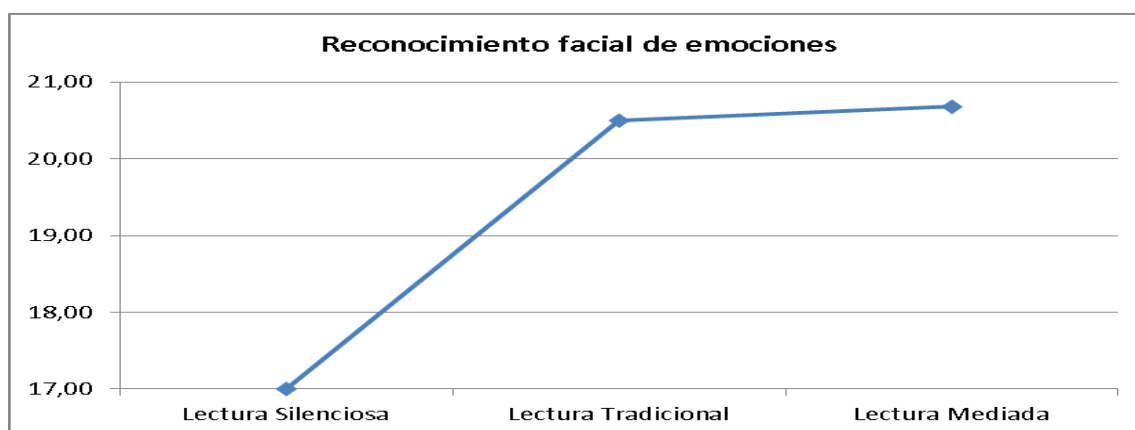


Figura 1. Comparación de medias marginales para la variable Reconocimiento facial de emociones en los grupos.

Resultados para empatía

El análisis de covarianza (ANCOVA) para empatía, (GEM-PR), señala un efecto significativo del programa ($M_{MR}=67.95$ vs. $M_{TR}=63.40$ vs. $M_{SR}=61.23$, $F(2,81)=9.84$, $p<0.01$; $\eta^2=.20$). El valor Beta para la covariable pre-test fue de .406 ($p<0.01$), sin diferencias estadísticamente significativas para la covariable edad. Bonferroni post hoc test muestra diferencias significativas a favor del grupo de Lectura Mediada (LM) en relación a los grupos de Lectura Tradicional (LT) ($p<.01$) y Lectura Silenciosa (SR) ($p<.01$).

En la Figura 2 se presentan las medias marginales del test GEM-PR para los grupos.

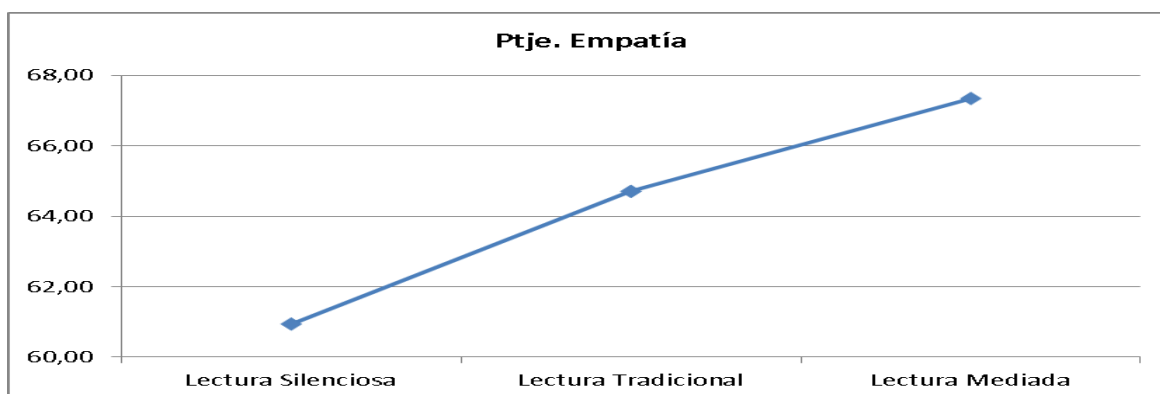


Figura 2. Medias marginales estimadas para la variable Empatía en cada uno de los grupos.

Resultados para labilidad emocional

El análisis de covarianza (ANCOVA) para la prueba de labilidad emocional (ECR), señala un efecto significativo del programa ($M_{MR} = 25.51$ vs. $M_{TR} = 28.25$ vs. $M_{SR} = 34.10$, $F(2,80) = 16.79$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .29$). El valor Beta para la covariable pre-test fue de .581, ($p < 0.01$), sin diferencias estadísticamente significativas para la covariable edad. Bonferroni post hoc test muestra diferencias significativas a favor del grupo de Lectura Mediada (LM) en relación a los grupos de Lectura Tradicional (LT) ($p < .01$) y Lectura Silenciosa (SR) ($p < .01$), en este caso, el primer grupo muestra menos labilidad emocional que los de cuasi-control.

En la Figura 3 se presentan las medias del test ECR, en su dimensión labilidad emocional, para los grupos.

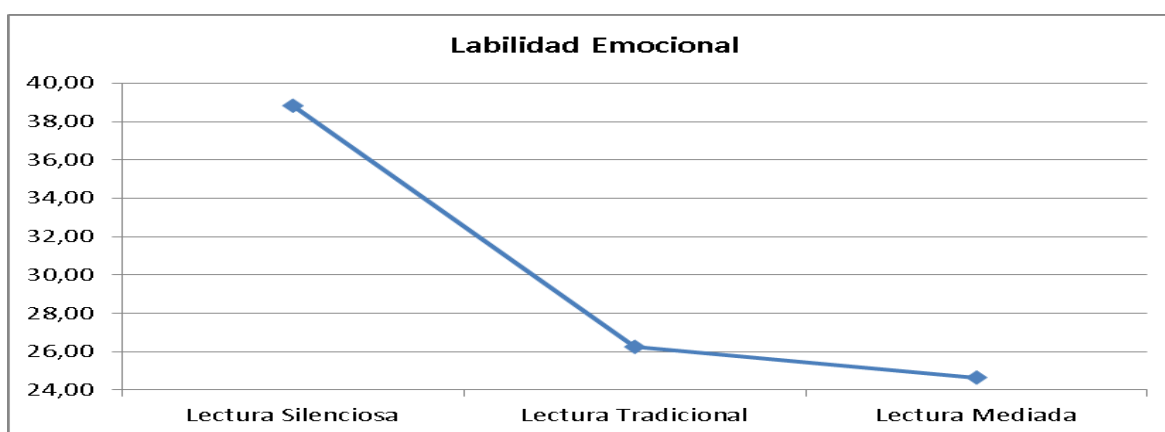


Figura 3. Medias marginales estimadas para la variable Labilidad emocional en cada uno de los grupos.

III.4- Discusión y conclusiones del primer estudio

La idea que subyace a la lectura mediada integra las ideas de Vygotsky sobre conocimiento y construcción de conocimiento, así como los planteamientos base de los modelos de competencia emocional. El elemento que logra integrar estos planteamientos ha sido el diálogo sobre las emociones con la ayuda de un adulto que ayuda construyendo andamiajes para el desarrollo de competencias emocionales. En términos prácticos, exploramos la efectividad de un programa basado en la lectura mediada de literatura infantil para el desarrollo de competencias emocionales, específicamente las competencias de reconocimiento facial de emociones, empatía y regulación emocional.

Los resultados señalan que el programa ha tenido un positivo impacto en el grupo cuasi-experimental (que ha correspondido al grupo de Lectura Mediada), al ser comparado con los dos grupos de cuasi-control (Lectura Tradicional y Lectura silenciosa).

Específicamente, los niños que participaron en el grupo de lectura mediada muestran un mayor desarrollo de la competencia de empatía u un mayor decremento de la labilidad emocional en relación a los niños de la lectura Tradicional y Lectura Silenciosa. Los mismos resultados se observan en relación al reconocimiento facial de emociones: los chicos del grupo de Lectura Mediada muestran mejores resultados en esta competencia cuando se comparan con los otros dos grupos de lectura, pero solo se evidencian diferencias significativas al compararse con los de Lectura Silenciosa.

Estos resultados indican que el reconocimiento de la emoción se sostiene por elementos básicos de la interacción social, en este caso, la presencia de un mediador que puede expresar facialmente y nominar las expresiones emocionales del mundo de ficción. En el caso del grupo de lectura tradicional, los estudiantes pueden ver estos despliegues emocionales en el rostro del lector y en el texto, pero no así en el grupo de Lectura Silenciosa, donde las expresiones emocionales están limitadas a las imágenes del texto narrado.

Reconocer, nominar y expresar emociones son procesos comunes en la interacción social. Ayudar a los niños a explorar estos procesos -dentro de un contexto seguro- facilita su aprendizaje y amplía su repertorio de respuestas emocionales, siendo más eficaces en contexto (Crittenden, 2004; Rose-Krassnor, 2009). Consideramos que en esta investigación hemos creado un contexto seguro para la interacción y reflexión sobre los procesos emocionales como parte regular de las actividades sociales en el

colegio. La lectura mediada se presentó como una variación de las actividad de lectura que conformaron parte del currículo establecido y en práctica en los establecimientos escolares (Lectura Tradicional y Silenciosa).

Con este programa de lectura el colegio puede contar con una forma integrada para el desarrollo de competencias emocionales. Consideramos que esta herramienta requiere elementos básicos: una buena historia y un buen mediador.

La cualidad de las historias estuvo determinada por su capacidad para situar y transmitir los mensajes emocionales de los personajes en situaciones cotidianas de interacción emocional. La cualidad de las interacciones mediacionales estuvo determinada por la presencia de tres elementos:

1) Un adulto que es capaz de ofrecer una profunda descripción de los elementos situacionales y emocionales; 2) un adulto que es capaz de entregar los nombres específicos de las emociones expresadas en distintas situaciones de la narración, y 3) el adulto modelando una emoción apropiada y el niño replicándola. Interacciones mediacionales de este tipo potencian e desarrollo emocional a través de la zona de desarrollo proximal que también sirve para coordinar entre el mundo de la historia y el mundo de vida real del niño.

Para potenciar las competencias de regulación emocional y empatía, el programa ha seguido un camino similar. Después de que el niño ha leído la historia junto a un adulto mediador, ambos se comprometen en una reflexión en el dialogo sobre las formas en que la emoción es expresada y manejada por un personaje particular, así como sobre los objetivos y consecuencias de la conducta emocional de ese personaje. Esta utilización del intercambio dialógico entre el mediador y el niño ha sido también parte de distintos enfoques (ver Mincic, 2009; Stefan, 2008; Giménez-Dasi y Quintanilla, 2009), que han buscado potenciar el desarrollo emocional de los niños.

Estos investigadores han implementado diferentes procedimientos para facilitar el desarrollo de competencias emocionales. En nuestro caso, hemos recogido los postulados esenciales de Vygotsky al tiempo que nos situamos en un contexto particular como lo es el contexto educativo en Chile. En este caso, replicamos la estrategia de investigación de Stefan (2008) utilizando la composición original de la sala de clases, haciendo esto hemos respetado la validez ecológica de las interacciones emocionales en la escuela y en específicamente en cada curso, pero a diferencia de Stefan –por características contextuales-, hemos aumentado el número de participantes en cada grupo y luego, hemos también aumentado la edad de los participantes en los grupos.

Esta investigación nos ha hecho creer, con mayor convicción que las historias nos entregan una excelente plataforma para la exploración y discusión sobre la vida emocional. Consideramos además que las actividades de lectura, mediadas en el lenguaje y diálogo sobre la emoción, pueden contribuir al desarrollo de las competencias emocionales de los niños. El texto en sí mismo, no es el elemento más importante, este es una plataforma para explorar la emoción a través del lenguaje, haciéndole de éste una herramienta para la transmisión de patrones culturales y no solo sobre el cómo piensa la gente (Engeström, 1999; Vygotsky, 2009), sino también como la gente siente y se motiva (Holodisnky, 2009).

Un compromiso extenso e intensivo con buena literatura infantil, a través de un adulto lector que medie la lectura, puede potenciar en el niño el desarrollo de la empatía, que hace más “saludable” no solo a los individuos, sino también a las comunidades. De esta forma, sería interesante examinar los efectos de la Lectura Mediada en el contexto familiar (de Agostini y Guidali, 2010), en el cual, los niños pueden discutir emociones con sus propios padres o cuidadores. El desafío será el capacitar a los padres y cuidadores en la Lectura Mediada para promover su uso en la infancia temprana (particularmente, de 3 a 5 años de edad).

En esta investigación, de manera similar a Mincic y Stefan, hemos intentado evaluar un método para potenciar la competencia emocional de los niños. Aunque hemos encontrado resultados positivos, investigaciones futuras necesitan tener un foco más individual para identificar como los niños desarrollan estrategias específicas (enmarcadas en el contexto de mediación) para el desarrollo de competencias emocionales. Por ejemplo, es interesante observar el rol que el habla privada tiene (Sánchez, Montero, & Méndez, 2005; Vindel & Montero, 2010). En un plano individual, es necesaria la exploración de diferencias de género, particularmente al considerar potenciales diferencias en el impacto de la Lectura Mediada.

De la misma forma, futuras investigaciones debiesen considerar el impacto de distintas dimensiones de las competencias emocionales y el desarrollo académico. La expresión emocional es una dimensión básica que puede ser explorada, especialmente en consideración a su rol en la comunicación e interacciones durante la Lectura Mediada. Finalmente, es importante analizar el efecto a largo plazo de esta estrategia, hasta ahora sabemos que “funciona” bien operando en un corto plazo, pero no sabemos si esta competencia puede ser “actualizada” en un contexto similar en un tiempo más prolongado.

CAPÍTULO CUATRO: SEGUNDO ESTUDIO⁴¹

⁴¹ Los resultados parciales de este segundo estudio se encuentra en prensa en la revista *Cultura y Educación*, con el título “Reconocimiento facial de emociones y empatía en la lectura mediada de literatura infantil” de los autores Enrique Riquelme Mella, Felipe Munita, Enriqueta Jara e Ignacio Montero García-Celay; el estudio se llevó a cabo durante el año académico 2011, con estudiantes de la ciudad de Temuco, Chile.

IV. 1. Objetivos

En este segundo estudio hemos ampliado nuestro objetivo de promover del desarrollo de las habilidades emocionales básicas en los niños y niñas a través del uso de la lectura mediada de literatura infantil. A diferencia del primer estudio, en este hemos querido evaluar la efectividad del programa con una aplicación prolongada, así como su seguimiento a medio plazo; además, reconociendo que el desarrollo de las habilidades emocionales en los niños comienza mucho antes de entrar al sistema escolar (Denham, 2007), hemos querido evaluar su impacto en preescolares. Finalmente, y atendiendo a los resultados de Denham et al. (2012), en este segundo estudio hemos explorado un posible efecto diferencial del género en los resultados del programa.

En concordancia con la idea de generar espacios de interacción que no modifiquen artificialmente la conformación de los grupos, es que las actividades se han desarrollado como parte del currículum escolar regular. Este proceso implica la incorporación de los niños en prácticas de aula que promueven la vinculación y el desarrollo de la competencia emocional de los niños a través de la lectura y diálogos emocionales sobre los mundos de ficción.

Ajustándonos a las características del currículum de la escuela, se ha trabajado con dos grupos de lectura, Lectura Mediada y Lectura Tradicional, la lectura silenciosa no formaba parte de la programación del colegio, por lo mismo, no se configuró este grupo para el presente estudio.

IV.2. Método

IV.2.1. Participantes

Participaron en total 155 niños y niñas cuyas edades fluctuaron entre los 55,6 y 96,83 meses de edad, que asistieron al nivel “Transición 2” (T2), en la etapa preescolar y primer Nivel de educación Básica (NB1), que incluye Primer y Segundo año básico, niños y niñas de una misma escuela Municipal de la ciudad de Temuco, Chile. La distribución las edades de los participantes por curso puede ser observada en la Tabla 2.

Tabla 2: *Distribución de edades en meses de los participantes de cada curso*

Curso	N	Mínimo	Máximo	M	Dt
T2 (Preescolar)	44	56	72	65,42	4,11
1° Básico	59	69	83	75,70	3,25
2° Básico	52	86	97	90,04	3,77

Por cada curso se trabajó con dos grupos dados, por ejemplo T2 Sección “A” y T2 Sección “B”, en uno de ellos se procedió a realizar la Lectura Mediada de literatura infantil; en el segundo grupo realizaron una lectura de cuentos de manera Tradicional. La conformación de participante por grupo puede ser observada en la Tabla 3.

Al igual que en el primer estudio, estas actividades de lectura formaron parte de las actividades curriculares del colegio.

Tabla 3. *Distribución de participantes por grupo en Diseño de Investigación*

Curso	Grupo	N	Porcentaje
T2	Lectura Mediada	19	43,2
	Lectura Tradicional	25	56,8
	Total	44	100,0
1° Básico	Lectura Mediada	30	50,8
	Lectura Tradicional	29	49,2
	Total	59	100,0
2° Básico	Lectura Mediada	24	45,3
	Lectura Tradicional	29	54,7
	Total	53	100,0

Nota: T2= Curso Transición 2, etapa preescolar.

IV.2.2. Instrumentos

En este segundo estudio se utilizaron los mismos instrumentos con los que ya se trabajó en la primera investigación, estos son:

Reconocimiento facial de emociones (DANVA 2): “Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy-2” (Nowicki, 2007; Nowicki y Carton, 1992).

Empatía: Se utilizó el “Griffith Empathy Measure- Parent Report” (GEM-PR), descrito en el primer estudio.

Regulación emocional: “Emotion Regulation Checklist” (ERC; Shields y Cicchetti, 1997). Diseñado para evaluar labilidad afectiva, intensidad, valencia, flexibilidad, y apropiación situacional de la expresión emocional en niños. Junto con la escala de *labilidad emocional* que hemos descrito previamente, este estudio incluyó la escala de *Regulación emocional*. Esta escala evalúa procesos centrales para la regulación emocional adaptativa, tales como ecuanimidad y ajuste contextual en la expresión de la emoción negativa y positiva (Shields y Cicchetti, 1997).

El instrumento siguió los procedimientos de adaptación a las características de la muestra, por medio de su aplicación a una muestra piloto. Shields y Cicchetti (1997) indicaron un consistencia interna $\alpha = .83$ El índice de fiabilidad obtenido fue de $\alpha = .81$, en la sub escala “regulación emocional. Incluye 11 ítems, como “Es capaz de aplazar la

recompensa (por ejemplo, puede esperar por algo que le gusta)”. En esta sub-escala puntajes altos indican una mayor Regulación emocional. Los puntajes de cada niño fueron obtenidos de la suma de todos los ítems de la sub-escala, identificando aquellos que requieren ser puntuados a la inversa. El puntaje máximo corresponde a 44 y el mínimo a 11. Los asistentes de docentes de cada curso completaron esta lista de chequeo.

IV.2.3. Diseño y procedimiento.

En el segundo estudio, para evaluar la eficacia del programa, se ha utilizado un diseño factorial con cuatro variables independientes. La primera, el tipo de lectura, manipulada experimentalmente mediante asignación aleatoria de grupos. Las otras tres, tiempo de evaluación, curso y género, de carácter *ex post facto*. Se utilizaron las cuatro medidas de competencias emocionales como variables dependientes.

El estudio se llevó a cabo en tres fases: Fase previa, una fase de implementación, una fase de seguimiento.

Fase previa: De manera previa a la implementación del programa, se realizó el contacto con la Escuela Municipal “Mundo Mágico”, que contó con los cursos en los cuales se trabajó, esto es Transición 2 (T2), 1° y 2° Básico; así como la autorización de la escuela para realizar la modificación de las actividades de lectura con la inclusión de la lectura mediada y la mantención de la lectura tradicional.

Se trabajó con dos monitoras, docentes de Pedagogía en Educación Básica con especialización, quienes operaron como adultos lectores en la Lectura Mediada. La capacitación siguió los lineamientos descritos en el primer estudio.

Se mantuvieron los criterios de selección previamente descritos, contando además con la colaboración de la editorial Norma Chile, quienes facilitaron los libros de la colección “buenas Noches”, que hemos venido utilizando por las características de los mismos (Ver listado base de textos en Anexo 6).

Al igual que en el primer estudio, se entregó la información a los encargados de administrar el currículum en la escuela: Director, Jefes de Unidad y Docentes. Se indicaron las ventajas y desventajas de la aplicación del programa. En esta fase se informaron los tiempos de lectura y los horarios. Los instrumentos fueron contestados por personal asistente de los docentes de aula, quienes no fueron informados de los objetivos del programa.

Organización de los grupos:

Se organizaron dos grupos que ya estaban conformados previamente (ej. T2 “A” y T2 “B”), que mantenían los mismos horarios de clases, pero en aulas paralelas.

A.- *En un primer grupo* se implementó el programa de Lectura mediada de literatura infantil, siguiendo la estructura básica de este procedimiento, las que han sido descritas previamente.

B.- *En un segundo Grupo* se realizó una lectura de cuentos de manera tradicional. El docente del grupo leyó los cuentos de forma tradicional sin propender a la interacción entre estudiantes o con ellos durante la lectura. Esta lectura fue realizada de manera estable, previa verificación de que efectivamente leyera de manera tradicional.

Cada grupo de lectura leyó exactamente los mismos textos de la colección “buenas noches” de la Editorial Norma. Como hemos señalado, estos libros fueron seleccionados en base a su calidad literaria, ya que nos entregaban una excelente plataforma desde la cual el diálogo sobre las emociones era permitido, con abundantes interacciones emocionales sin tratar de “enseñar” una emoción específica. De esta forma, en cada historia convergieron diferentes emociones en distintos personajes, contextos y situaciones.

Las lecturas se mantuvieron por 8 meses, con dos sesiones de lectura semanal. Cada grupo de lectura incluía a los niños que pertenecían a cada curso, para efectos de análisis estadísticos se mantuvieron aquellos que completaron las evaluaciones tanto en el pre-test como en el post-test y seguimiento en las diferentes dimensiones.

En los grupos de Lectura Mediada y Lectura Tradicional, las sesiones tomaron alrededor de 25 a 40 minutos cada sesión.

Una vez completados los procedimientos de consentimiento informado, se procedió a realizar la primera instancia de aplicación de la batería de recogida de datos (Pre-test). De acuerdo a las características de cada instrumento, su evaluación se realizó por parte del asistente del docente de los niños de cada grupo, quien contestó los instrumentos GEM-PR, y ECR, mientras que asistentes de la investigación aplicaron el test DANVA-2.

Una vez finalizada la intervención, se procedió a repetir el procedimiento de recogida de datos (que corresponde a la evaluación post-test) que siguió los mismos procedimientos de la evaluación pre-test. De esta forma, según las características de cada instrumento, su evaluación se realizó por parte del asistente del docente de los

niños de cada grupo, quien contestó los instrumentos GEM-PR, y ECR, mientras que asistentes de la investigación aplicaron el test DANVA-2.

Cuatro meses más tarde en una evaluación de seguimiento en todas las dimensiones a los chicos y chicas que formaron parte de cada curso y grupo. Esta evaluación de seguimiento la realizaron los asistentes del docente de cada curso en el caso de los instrumentos GEMP-PR y Empatía y asistentes de investigación en el caso del test DANVA-2.

En el calendario escolar, la intervención ocupó parte del año académico, comenzando en abril y culminando en diciembre del mismo año. Enero y febrero corresponden a receso en el calendario para vacaciones de verano. Las clases inician en marzo, de modo que la evaluación de seguimiento realizada en abril, estuvo precedida por las vacaciones de verano y dos meses de ingreso.

Organización de variables

Uno de los factores de nuestro análisis, al que hemos denominado “Tratamiento” se refiere a las dos condiciones a las que se han asignado los grupos de alumnos: Lectura Mediada para el desarrollo de competencias emocionales y, el grupo de estudiantes que han seguido la estrategia de Lectura Tradicional, habitual en las escuelas. De esta forma, esta agrupación “Tratamiento” constituye un factor inter-sujetos con dos niveles (Lectura Mediada y Lectura Tradicional).

Un segundo factor denominado “Evaluación”, está formado por los momentos en los que los estudiantes han sido evaluados en las dimensiones de la competencia emocional. En este segundo estudio, hubo:

A.- Un Pre-test: Evaluación previa a la aplicación de la Lectura Mediada o Tradicional. B.- Un Post-test: Evaluación posterior a la aplicación de la estrategia de Lectura Mediada o Tradicional. C.- Una evaluación de seguimiento para ambos grupos.

Un tercer factor denominado “Curso”, que está formado por los tres grupos curso en orden de edad: A.- Transición 2; B.- Primer año básico; C.- Segundo año básico.

Un cuarto factor denominado “Género”, que está conformado por un grupo de niños y uno de niñas.

Siguiendo los lineamientos de León y Montero, (2003), el análisis de los efectos principales de cada variable (Tratamiento y Evaluación), no es suficiente para sacar conclusiones sobre los efectos de la aplicación de un programa, en este caso de los efectos de una estrategia de lectura. Los resultados del factor “Tratamiento” sólo mostrarán las diferencias que se dan entre el grupo de Lectura Mediada y el grupo de

Lectura Tradicional, sin diferenciar los distintos momentos de evaluación. De otra forma, el análisis aislado del factor “Evaluación”, sólo mostrará las diferencias que se dan en los distintos momentos en que se han tomado las medidas, de todos los sujetos, de manera independiente de su pertenencia al grupo. Por lo tanto lo que interesa en nuestro caso, es ver la evolución del grupo de Lectura Mediada a lo largo del tiempo y compararla con la evolución del grupo de Lectura Tradicional, lo que constituye la interacción de factores Tratamiento y Evaluación.

Pero esta interacción entre Tratamiento y Evaluación puede darse de modo diferencial entre las diferentes combinaciones entre Curso y Género que hemos estudiado. Por lo tanto, necesitamos estudiar la presencia de posibles interacciones de orden tercero y cuarto para poder descomponer su significado sin caer en errores de interpretación (ver León y Montero, 2003)

IV. 3. Resultados

El análisis estadístico de los datos se realizó a través de un modelo de Análisis de Covarianza (ANCOVA), utilizando la medida pre-test como covariable, el “Tratamiento” el “Género” y el “Curso” como factor intersujetos y la variable tiempo de “Evaluación” como factor intrasujetos. Las variables dependientes fueron cuatro: a) las puntuaciones en el test de reconocimiento facial de emociones (DANVA-2); b) los puntajes del test de empatía (GEM-PR); c) los puntajes de la escala de regulación emocional (ECR), en sus dimensión de “Regulación emocional” y d) la puntuación en esa misma escala pero en su dimensión de “Labilidad emocional”.

Al igual que en el primer estudio, los resultados son presentados separadamente para cada variable dependiente.

Dado que el ANCOVA no siempre entrega resultados fáciles de entender intuitivamente, en cada análisis se presentarán gráficamente las medias marginales estimadas para cada variable dependiente en los distintos tiempos de evaluación: pre-test post-test y seguimiento.

Es importante señalar que cada gráfico incluirá los promedios del pre-test que en todos los análisis ha sido tratado como una covariable, el objetivo de integrar este dato es facilitar una interpretación gráfica más intuitiva de los resultados por cada dimensión.

Resultados para el Reconocimiento el reconocimiento facial de emociones

En la Tabla 4 se presentan los resultados obtenidos con respecto a la variable “reconocimiento facial de emociones” desglosados en función de las cuatro variables independientes estudiadas.

Tabla 4: *Medias y (Desviaciones Típicas) para la variable dependiente Reconocimiento Facial de la Emoción en cada grupo curso, según las variables evaluación, tratamiento y género.*

		Lectura Mediada				Lectura Tradicional			
		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
Transición 2	Pre-Test	6.0	(1.5)	5.0	(1.5)	5.5	(1.3)	5.3	(2.1)
	Post-test	14.0	(2.6)	13.3	(1.4)	8.0	(1.4)	7.7	(1.3)
	Seguimiento	11.5	(1.9)	13.2	(3.1)	8.1	(.7)	9.0	(.9)
Primero Básico	Pre-Test	8,6	(1.7)	9.2	(2.2)	8.5	(1.3)	9.3	(3.0)
	Post-test	11.5	(1.8)	12.2	(2.4)	8.4	(1.5)	9.0	(1.6)
	Seguimiento	10.7	(1.7)	10.5	(1.9)	8.5	(1.5)	8.7	(2.0)
Segundo Básico	Pre-Test	10.7	(5.4)	10.9	(2.9)	10.3	(4.1)	10.2	(4.5)
	Post-test	17.0	(3.3)	18.7	(2.2)	11.9	(4.8)	9.8	(4.5)
	Seguimiento	14.9	(2.8)	15.0	(3.1)	12.4	(6.1)	11.0	(5.5)

El ANCOVA llevado a cabo para estimar el impacto del programa sobre el reconocimiento facial de emociones (DANVA-2), pone de manifiesto que ni la interacción cuádruple ni ninguno de los efectos de interacción triple son significativos. En cuando a los efectos de interacción doble, señala un efecto significativo en la interacción “Tratamiento” por “Evaluación” ($F(1,133)= 10.67, p < 0.01, \eta^2 = .074$) y también un efecto significativo de la interacción entre los factores “Curso” y “Tratamiento” ($F(1,133)= 6.21, p < 0.05, \eta^2 = .08$).

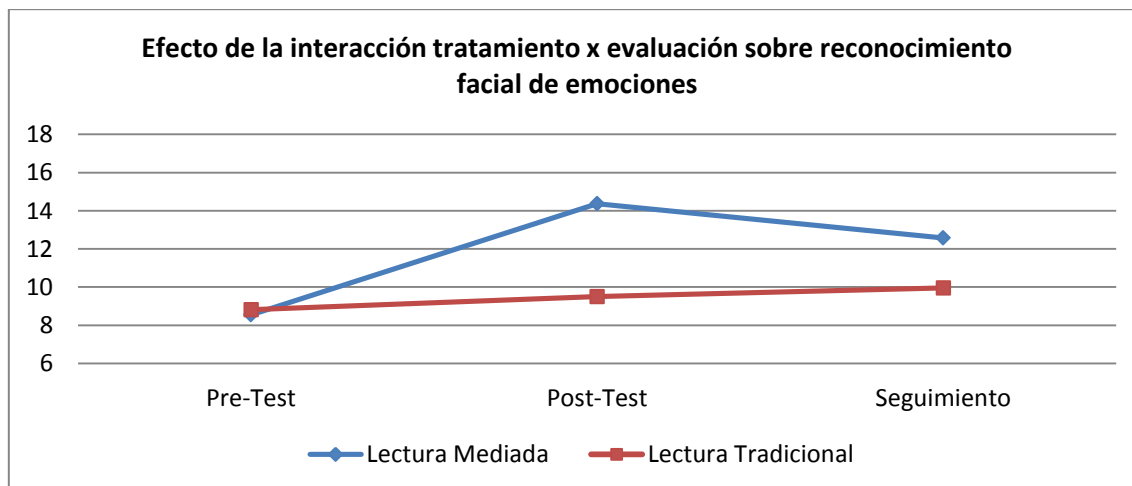


Figura 4. Medias marginales estimadas para la variable Reconocimiento facial de emociones en la interacción tratamiento y evaluación.

Empezando por la interacción entre Tratamiento y Evaluación (ver Figura 4), vamos a seguir las recomendaciones de León y Montero (2003), procediendo a descomponer los efectos de la interacción en sus efectos simples; específicamente tres efectos simples con los que buscamos responder a tres preguntas:

1.- ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa en el **post-test** entre el grupo de lectura mediada y el grupo de lectura tradicional? Los resultados señalan que sí hay diferencia, a favor del grupo de lectura mediada ($M_{lm}=14.26$ vs. $M_{lt}=9.45$, $F(1,151)=116.496$, $p<0.01$, $\eta^2=.436$).

2.- ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa en el **Seguimiento** entre el grupo de lectura mediada y el grupo de lectura tradicional? Los resultados señalan ($M_{lm}=12.61$ vs. $M_{lt}=9.96$, $F(1,143)=19.09$, $p<0.01$, $\eta^2=.11$).

3.- ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa **entre el Post-Test y el Seguimiento** en el grupo de lectura mediada? Los resultados señalan ($M_{lm}=12.61$ vs. $M_{lt}=9.96$, $F(1,143)=19.09$, $p<0.01$, $\eta^2=.11$).

No se ha realizado la comparación para el grupo de lectura tradicional por considerar que la gráfica deja suficientemente clara la no existencia de diferencias entre el post-test y el seguimiento en este grupo.

Por tanto, podemos decir que el programa tiene un impacto positivo en la habilidad de los niños para reconocer emociones, si bien la fuerza del mismo disminuye en el seguimiento. En cualquier caso dicha disminución no diluye su significación.

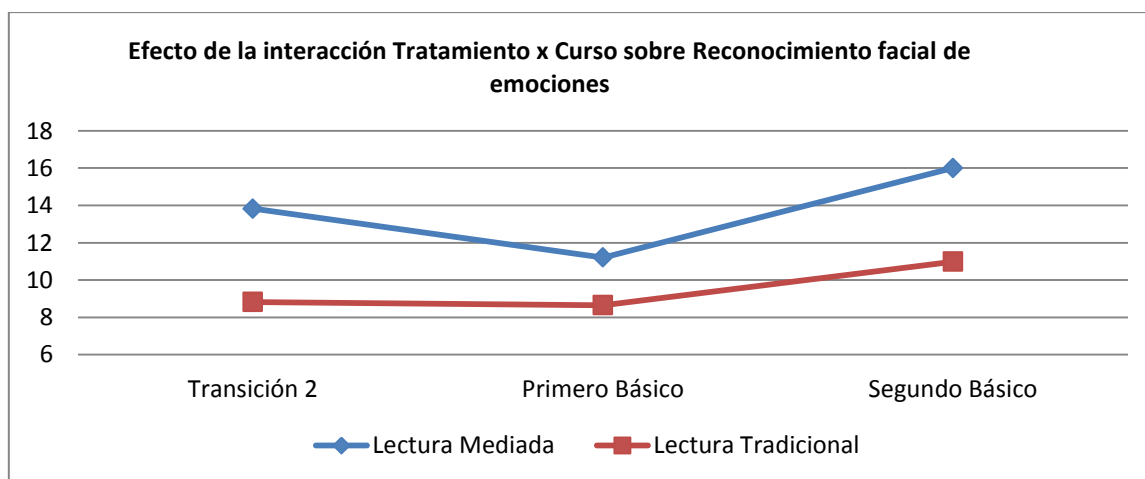


Figura 5. Medias marginales estimadas para la variable Reconocimiento facial de emociones en la interacción tratamiento y curso.

En cuanto a la interacción entre Tratamiento y Curso (ver Figura 5), de la misma forma, se procederá a desglosar en sus efectos simples; específicamente buscamos responder a cinco preguntas:

1.- ¿Hay diferencias estadísticamente significativas en el reconocimiento facial de emociones en el curso preescolar “**Transición 2**” (T2) entre el grupo de Lectura mediada y Tradicional? Los resultados señalan que sí hay diferencia, a favor del grupo de lectura mediada ($M_{lm}=13.15$ vs. $M_{lt} = 8.17$, $F(1,31)= 81.572$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .725$).

2.- ¿Hay diferencias estadísticamente significativas en el reconocimiento facial de emociones en el curso **Primer año Básico** entre el grupo de Lectura mediada y Tradicional? Los resultados señalan que sí hay diferencia, a favor del grupo de lectura mediada ($M_{lm}=11.25$ vs. $M_{lt} = 8.72$, $F(1,56)= 44.825$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .445$).

3.- ¿Hay diferencias estadísticamente significativas en el reconocimiento facial de emociones en el curso **Segundo año Básico** entre el grupo de Lectura mediada y Tradicional? Los resultados señalan que sí hay diferencia, a favor del grupo de lectura mediada ($M_{lm}=16.50$ vs. $M_{lt} = 11.48$, $F(1,50)= 42.23$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .458$).

Es posible observar en los resultados un tamaño del efecto mayor en los niños del curso preescolar en relación a los otros dos.

Un segundo bloque de preguntas apunta a comparar las medias por curso en cada grupo (Lectura Mediada y Lectura Tradicional):

4.- ¿Hay diferencias estadísticamente significativas en los promedios de los distintos cursos del grupo **de Lectura mediada**? Los resultados señalan ($M_{t2}=13.15$ vs. $M_{1^\circ} = 11.25$ vs. $M_{2^\circ} = 16.50$, $F(2,70)= 49.617$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .586$). El análisis Post-Hoc de Bonferroni muestra diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.01$) entre los promedios de todos los cursos, donde se destaca un promedio significativamente menor en los chicos de primer año básico con respecto a los de T2 y 2º año básico.

5.- ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en los promedios de los distintos cursos del grupo de **Lectura Tradicional**? Los resultados señalan ($M_{t2}=8.17$ vs. $M_{1^\circ} = 8.72$ vs. $M_{2^\circ} = 11.48$, $F(2,68)= 8.121$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .193$). El análisis Post-Hoc de Bonferroni muestra diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.01$) solo entre los promedios del primero y segundo año básico. En este caso, los chicos de primer año básico tienen un promedio más bajo que sus compañeros de segundo.

En conjunto, se observa que, en conjunto los niños del grupo de Lectura Mediada mantienen un promedio más alto que sus compañeros de Lectura Tradicional y

que los promedios de puntajes en reconocimiento facial de emociones han variado de acuerdo al curso (ver Figura 5).

En este último es importante señalar que, es probable que el efecto del grupo de Lectura Tradicional, marca una tendencia que podría ser considerada como un desarrollo esperable de esta competencia.

Finalmente es importante señalar que el impacto del programa ha sido muy superior en los niños del curso preescolar (T2), donde se observan resultados que, en promedio, son mejores incluso que los niños de segundo año de primaria en este desarrollo típico (lectura tradicional).

Resultados para la dimensión Empatía

En la Tabla 5 se presentan los resultados obtenidos con respecto a la variable “empatía” desglosados en función de las cuatro variables independientes estudiadas.

Tabla 5

Medias y (Desviaciones Típicas) para la variable dependiente Empatía en cada grupo curso, según las variables evaluación, tratamiento y género.

		Lectura Mediada				Lectura Tradicional			
		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
Transición 2	Pre-Test	47.4	(4.4)	52.3	(3.6)	48.3	(7.1)	53.0	(5.8)
	Post-test	58.2	(3.1)	56.0	(3.1)	47.8	(7.4)	51.9	(6.4)
	Seguimiento	53.4	(2.0)	56.0	(2.7)	47.4	(8.1)	52.1	(6.9)
Primero Básico	Pre-Test	55.7	(4.7)	55.5	(3.0)	56.9	(1.8)	56.0	(1.8)
	Post-test	60.5	(3.3)	61.5	(2.7)	57.2	(3.8)	56.3	(2.0)
	Seguimiento	60.2	(2.1)	60.6	(2.3)	58.0	(2.2)	57.1	(3.1)
Segundo Básico	Pre-Test	57.7	(4.3)	55.5	(3.0)	57.5	(4.1)	59.1	(3.6)
	Post-test	62.1	(4.7)	61.5	(2.7)	58.4	(4.4)	61.0	(4.0)
	Seguimiento	61.5	(2.0)	60.6	(2.4)	59.6	(3.9)	59.5	(2.7)

La prueba de análisis ANCOVA llevado a cabo para estimar el impacto del programa sobre la dimensión Empatía, muestra una interacción cuádruple significativa, aunque marginal, entre los factores Evaluación, Tratamiento, Curso y Género ($F(1,140)= 2,62$, $p= 0.07$, $\eta^2= .03$). Aunque se observa además un efecto significativo en la interacción entre los factores “Evaluación” y “Tratamiento”, siguiendo las recomendaciones de Montero y León (2002) dejamos su interpretación en suspenso dado que podremos ajustar la misma a la vez que descompongamos la interacción cuádruple en sus efectos más simples.

Al igual que en los análisis previos, para entender el significado de esta interacción, se procedió a descomponerla en sus diferentes efectos simples de interacción. Empezando por las interacciones que implican tres variables, comenzamos por las dos que implican las variables Evaluación, Tratamiento y Curso, desglosadas por el factor Género. En los resultados no se observaron efectos significativos de esta interacción en los chicos ($F(1,69)= 1,29, p= 0.28, \eta^2= .03$), y tampoco en las chicas ($F(1,70)= 1,97, p= 0.146, \eta^2= .05$).

En un segundo paso, pasamos a desglosar la interacción cuádruple en las tres interacciones de los factores Evaluación x Tratamiento x Género en cada uno de los cursos. En este caso, la interacción entre esas tres variables resultó significativa en el caso de la **etapa preescolar** ($F(1,36)= 15,98, p< 0.01, \eta^2= .30$).

El siguiente paso fue estudiar, solo dentro del grupo de preescolar (Transición 2), la interacción entre evaluación y tratamiento desglosada para chicos y chicas. En este caso se pudo observar que interacción era significativa para los chicos ($F(1,14)=32,996, p< 0.01, \eta^2= .0702$) pero no para las chicas ($F(1,21)=0,061, p= 0.80, \eta^2= .003$).

La ausencia de este efecto diferencia a las chicas de este grupo, de los participantes del grupo de Lectura Mediada de resto de los cursos, básicamente porque en la evaluación de seguimiento ellas no disminuyen sus puntajes en relación a la evaluación post-test (ver Figura 6).

Resumiendo, al considerar estos resultados en conjunto, podemos señalar que existen diferencias entre el grupo de Lectura Mediada y el de Lectura Tradicional, tanto en el post-Test como en la evaluación de seguimiento, las diferencias son a favor del grupo de lectura Mediada. Se observa, en el grupo de Lectura Mediada, un descenso en las puntuaciones de la evaluación de Seguimiento en relación a los puntajes obtenidos en el Post-Test, que no alcanza a ser significativo, sin embargo, en **las chicas del grupo preescolar**, los efectos del programa se mantienen más estables en la evaluación de Seguimiento.

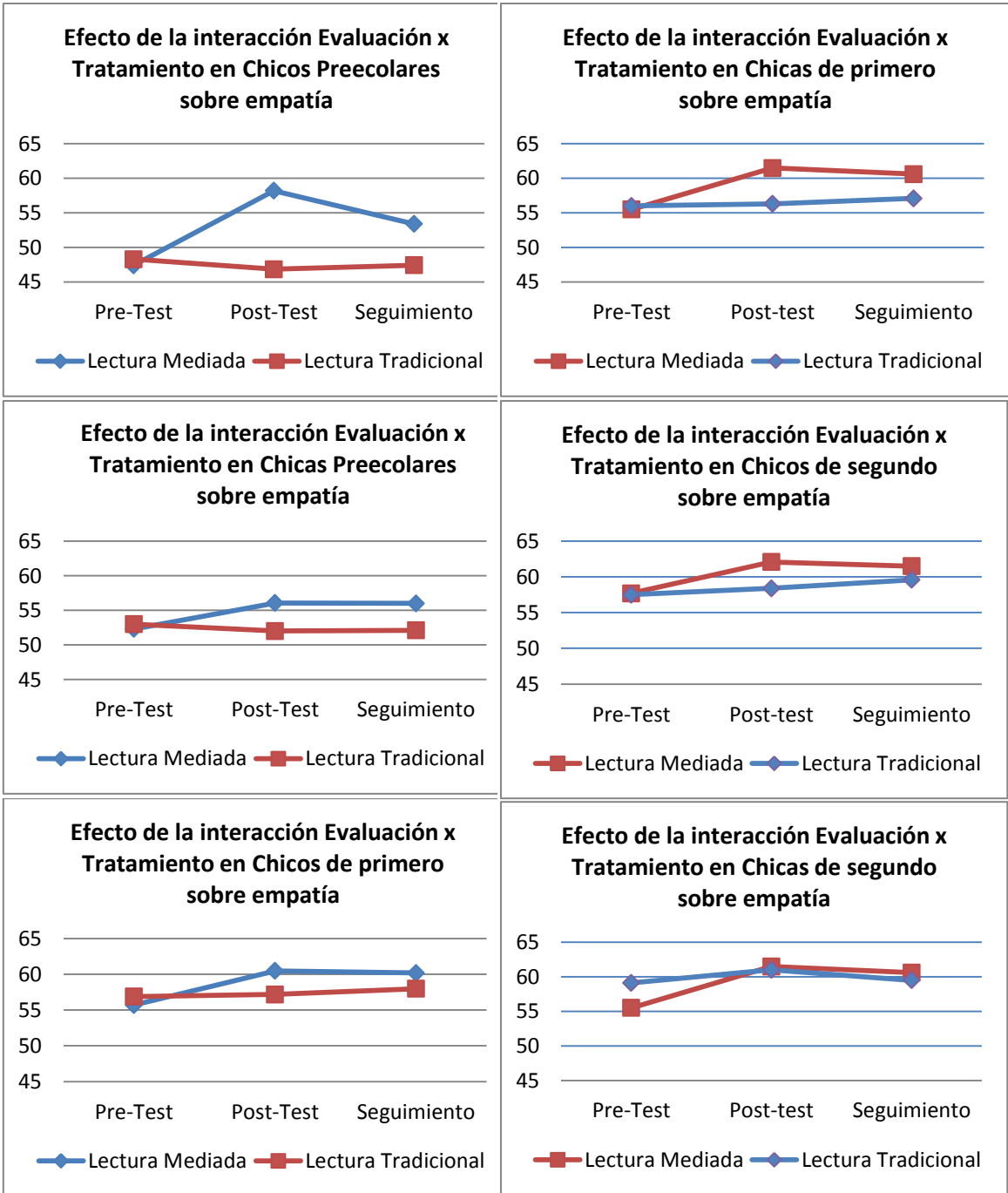


Figura 6. Efectos para la variable Empatía en la interacción Evaluación x Tratamiento según Género en etapa preescolar.

Resultados para la dimensión “Regulación emocional”

En la Tabla 6 se presentan los resultados obtenidos con respecto a la variable “regulación emocional” desglosados en función de las cuatro variables independientes estudiadas.

Tabla 6: Medias y (Desviaciones Típicas) para la variable dependiente Regulación Emocional en cada grupo curso, según las variables evaluación, tratamiento y género

		Lectura Mediada				Lectura Tradicional			
		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
Transición 2	Pre-Test	16.8	(1.8)	17.6	(1.6)	21.6	(1.4)	17.6	(3.3)
	Post-test	24.8	(1.7)	26.6	(1.7)	21.4	(1.5)	16.4	(3.2)
	Seguimiento	22.4	(3.2)	23.8	(2.9)	23.0	(2.7)	16.8	(2.6)
Primero Básico	Pre-Test	16.1	(2.2)	17.8	(2.7)	17.6	(1.4)	18.8	(2.2)
	Post-test	19.4	(2.3)	20.3	(1.7)	16.1	(1.5)	16.4	(1.2)
	Seguimiento	19.3	(1.5)	18.9	(1.7)	16.3	(2.0)	17.2	(1.1)
Segundo básico	Pre-Test	20.8	(2.7)	20.9	(2.9)	21.6	(1.4)	22.0	(1.4)
	Post-test	24.8	(2.0)	26.4	(2.1)	21.4	(1.5)	22.0	(1.9)
	Seguimiento	24.0	(1.4)	24.7	(1.1)	23.0	(2.7)	22.5	(2.4)

El análisis ANCOVA llevado a cabo para estimar el impacto del programa sobre la dimensión Regulación Emocional, evidencia que ni la interacción cuádruple ni ninguno de los efectos de la interacción triple son significativos. En los efectos de interacción doble, señala un efecto significativo en la interacción “Tratamiento” por “Evaluación” ($F(1,99)=16,75$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .14$), así como en la interacción entre los factores “Curso” y “Tratamiento” ($F(2,99)= 30.335$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .38$).

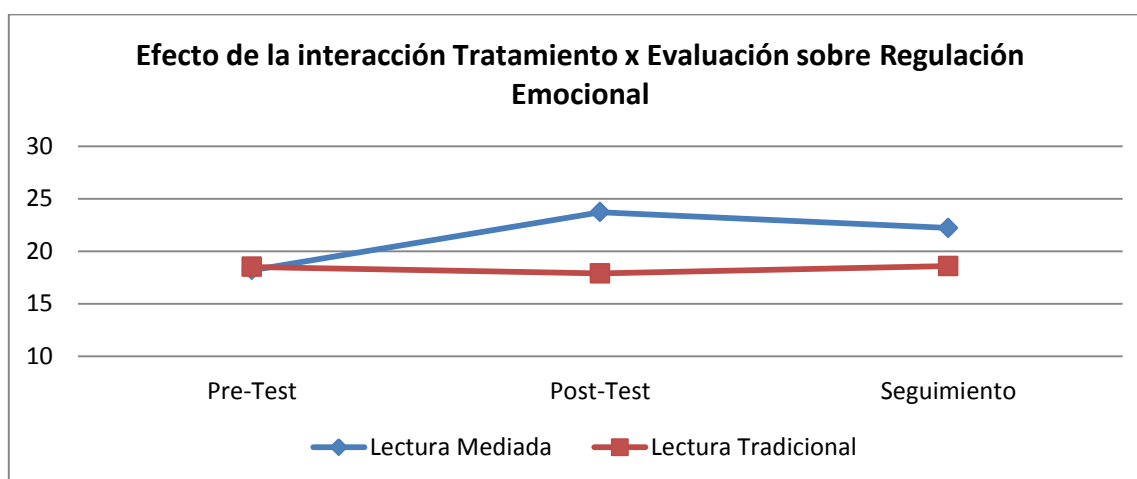


Figura 7. Medias marginales estimadas para la variable Regulación Emocional en la interacción Tratamiento y Evaluación⁴².

⁴² Aunque los análisis han sido realizados con el pre-test como co-variable, la figura integra las medias marginales de la evaluación “pre-test” como referente para ofrecer una orientación visual al lector.

Se descompondrán los efectos simples de la interacción entre tratamiento y evaluación (ver Figura 7), específicamente tres efectos simples con los que buscamos responder a tres preguntas:

1.- ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa en el **post-test** entre el grupo de lectura mediada y el grupo de lectura tradicional? Los resultados señalan que sí hay diferencia, a favor del grupo de lectura mediada ($M_{lm}=23.94$ vs. $M_{lt} = 18.22$, $F(1,141)= 169.04$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .54$).

2.- ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa en el **Seguimiento** entre el grupo de lectura mediada y el grupo de lectura tradicional? Los resultados señalan que sí hay diferencia, a favor del grupo de lectura mediada ($M_{lm}=21.78$ vs. $M_{lt} = 18.26$, $F(1,109)= 42.66$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .28$).

3.- ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa **entre el Post-Test y el Seguimiento** en el grupo de lectura mediada? Los resultados señalan que no hay diferencias ($M_{post.}=23.35$ vs. $M_{Seg} = 21.78$, $F(1,52)= 0.406$, $p = 0.527$, $\eta^2 = .008$).

No se ha realizado la comparación para el grupo de lectura tradicional por considerar que la gráfica deja suficientemente clara la no existencia de diferencias entre el post-test y el seguimiento en este grupo.

Por tanto, podemos decir que el programa tiene un impacto positivo en la competencia de regulación emocional. Este impacto disminuye en el seguimiento, pero esta variación no alcanza a ser estadísticamente significativa.

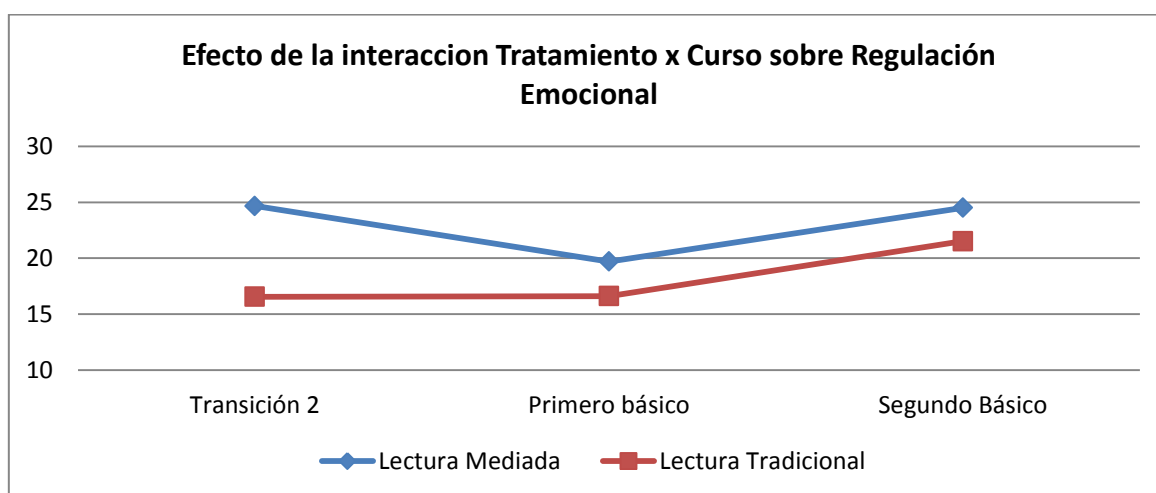


Figura 8. Medias marginales estimadas para la variable Regulación Emocional en la interacción Tratamiento y Curso.

En cuanto a la interacción entre Tratamiento y Curso (ver Figura 8), se procederá a desglosar en sus efectos simples; específicamente buscamos responder a cinco preguntas:

1.- ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa en regulación emocional en el curso preescolar “**Transición 2**” (T2) entre el grupo de Lectura Mediada y Tradicional? Los resultados señalan que sí hay una diferencia a favor del grupo de Lectura Mediada ($M_{\text{m}}=24.72$ vs. $M_{\text{t}} = 16.25$, $F(1,31)= 165.440$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .842$).

2.- ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa en regulación emocional en el curso **Primer año Básico** entre el grupo de Lectura mediada y Tradicional? Los resultados señalan que sí hay una diferencia a favor del grupo de Lectura Mediada ($M_{\text{m}}=19.50$ vs. $M_{\text{t}} = 16.58$, $F(1,49)= 82.366$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .627$).

3.- ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa en regulación emocional en el curso **Segundo año Básico** entre el grupo de Lectura mediada y Tradicional? Los resultados señalan que sí hay una diferencia a favor del grupo de Lectura Mediada ($M_{\text{m}}=25.04$ vs. $M_{\text{t}} = 22.10$, $F(1,23)= 22.117$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .49$).

Un segundo bloque de preguntas apunta a comparar los tres cursos dentro de cada grupo de tratamiento (Lectura Mediada y Lectura Tradicional):

4.- ¿Hay diferencias estadísticamente significativas en los promedios de los distintos cursos del grupo **de Lectura mediada**? Los resultados señalan ($M_{\text{t}2}=24.72$ vs. $M_{\text{t}1} = 19.50$ vs. $M_{\text{t}2} = 25.04$, $F(2,50)= 53.05$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .680$). El análisis Post-Hoc de Bonferroni muestra diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.01$) entre los promedios de los estudiantes de primer año básico con el resto de los cursos (T2 y 2° año básico), observándose un promedio inferior de los niños de primer año de primaria.

5.- ¿Hay diferencias estadísticamente significativas en los promedios de los distintos cursos del grupo de **Lectura Tradicional**? Los resultados señalan ($M_{\text{t}2}=16.25$ vs. $M_{\text{t}1} = 16.58$ vs. $M_{\text{t}2} = 22.10$, $F(2,54)= 57.896$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .682$). El análisis Post-Hoc de Bonferroni muestra diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.01$) entre los promedios de los estudiantes de segundo año básico con los de T2 y 1° año básico.

Estos resultados sugieren que la estrategia de Lectura Mediada de literatura infantil ha tenido un impacto positivo en la potenciación de la competencia de regulación emocional, en relación al grupo de Lectura Tradicional, y ese impacto se ha dado, aunque con variaciones, para todos los cursos.

En conjunto, se observa que, de manera similar a lo observado en los resultados de la competencia “empatía”, en conjunto los niños del grupo de Lectura Mediada mantienen un promedio más alto que sus compañeros de Lectura Tradicional y que los promedios de puntajes en reconocimiento facial de emociones han variado de acuerdo al curso (ver Figura 7).

En este último es importante señalar que, es probable que el efecto del grupo de Lectura Tradicional, nuevamente marca una tendencia que podría ser considerada como un desarrollo esperable de esta competencia.

En este caso, es posible observar que los chicos del curso preescolar (T2) con lectura mediada, alcanzan el nivel de desarrollo superior al desarrollo típico de los de segundo (que han tenido Lectura Tradicional) (Ver Figura 10)., pero además, igualan a los de segundo con lectura mediada. Por lo que observamos que el programa tendría un mayor impacto en los chicos de preescolar (o son los que más se aprovechan del programa).

Resultados para Labilidad Emocional

En la Tabla 8 se presentan los resultados obtenidos con respecto a la variable “labilidad emocional” desglosados en función de las cuatro variables independientes estudiadas.

Tabla 8: *Medias y (Desviaciones Típicas) para la variable dependiente Labilidad Emocional en cada grupo curso, según las variables evaluación, tratamiento y género*

		Lectura Mediada		Lectura Tradicional	
		Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
Transición 2	Pre-Test	28.0 (2.9)	27.8 (1.7)	34.5 (2.6)	25.7 (3.2)
	Post-test	23.5 (3.5)	22.8 (1.7)	38.7 (3.8)	26.8 (3.7)
	Seguimiento	27.2 (3.7)	27.9 (4.7)	36.1 (3.0)	25.2 (2.7)
Primero Básico	Pre-Test	26.9 (3.0)	29.3 (5.2)	25.7 (3.7)	26.5 (5.2)
	Post-test	23.2 (6.7)	20.4 (1.6)	25.9 (2.8)	25.0 (3.0)
	Seguimiento	24.0 (3.8)	22.4 (2.1)	26.0 (3.1)	24.6 (2.3)
Segundo Básico	Pre-Test	35.5 (4.2)	35.1 (5.3)	34.5 (2.8)	34.8 (3.3)
	Post-test	30.9 (5.3)	32.1 (5.3)	38.7 (3.8)	39.4 (2.9)
	Seguimiento	36.0 (1.4)	33.1 (4.5)	36.11 (3.0)	35.1 (3.6)

El análisis ANCOVA llevado a cabo para estimar el impacto del programa sobre la dimensión Labilidad Emocional, evidencia que ni la interacción cuádruple ni ninguno de los efectos de la interacción triple son significativos. En los efectos de interacción doble, señala un efecto significativo en la interacción “Tratamiento” por “Evaluación” ($F(1,99)= 28.06, p < 0.01, \eta^2 = .22$) (ver Figura 9).

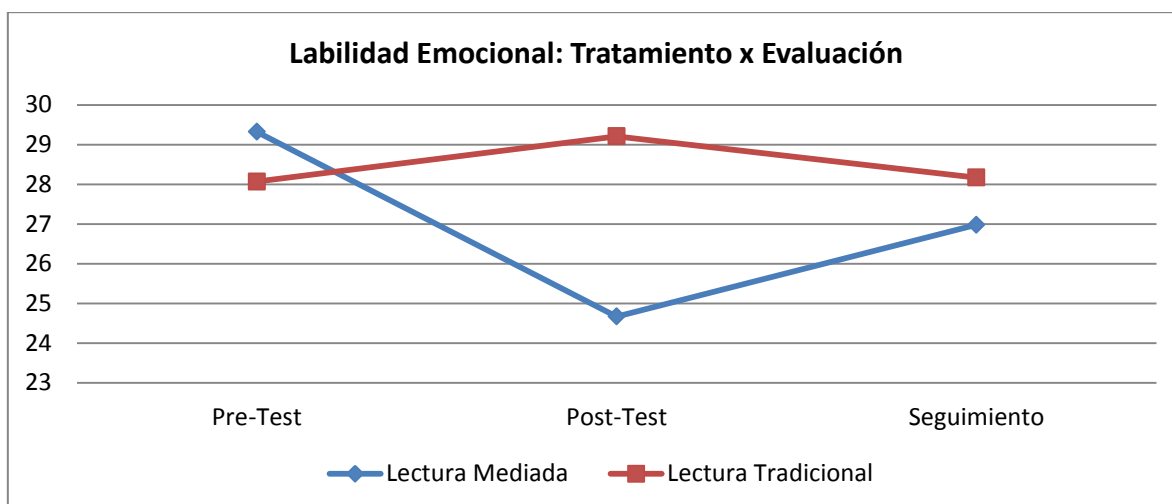


Figura 9. Medias marginales estimadas para la variable Labilidad Emocional en la interacción Tratamiento y Evaluación.

Al igual que en los análisis previos, se descompondrán los efectos simples de la interacción entre tratamiento y evaluación, específicamente cuatro efectos simples con los que buscamos responder a cuatro preguntas:

1.- ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa en el **post-test** entre el grupo de lectura mediada y el grupo de lectura tradicional? Los resultados señalan que sí hay una diferencia a favor del grupo de Lectura mediada, quienes obtienen un puntaje más bajo ($M_{lm}=25.56$ vs. $M_{lt} = 30.78$, $F(1,141)= 50.13$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .26$).

2.- ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa en el **Seguimiento** entre el grupo de lectura mediada y el grupo de lectura tradicional? Los resultados señalan que sí hay una diferencia a favor del grupo de Lectura mediada, quienes obtienen un puntaje más bajo ($M_{lm}=27.13$ vs. $M_{lt} = 28.17$, $F(1,109)= 3.54$, $p = 0.06$, $\eta^2 = .03$).

3.- ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa **entre el Post-Test y el Seguimiento** en el grupo de lectura mediada? Los resultados señalan que no hay una diferencia a favor del grupo de Lectura mediada ($M_{post}=24.76$ vs. $M_{Seg} = 27.13$, $F(1,52)= 1.34$, $p = 0.25$, $\eta^2 = .02$).

4.- ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa **entre el Post-Test y el Seguimiento** en el grupo de lectura Tradicional? Los resultados señalan ($M_{post}=29.21$ vs. $M_{Seg} = 28.17$, $F(1,56)= 17.18$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .23$).

Estos resultados sugieren que la estrategia de Lectura Mediada de literatura infantil ha tenido un impacto positivo en la disminución de labilidad emocional, en relación al grupo de Lectura Tradicional. Este impacto se diluye en la medida de

seguimiento. Aunque mirando los correspondientes segmentos de la gráfica pudiera parecer erróneo, los datos –corregidos por el ANCOVA- muestran que los niños sin programa mejoran poco pero significativamente en la medida del seguimiento. El hecho de que la variable curso no haya resultado significativa ni sola ni en interacción indica que esta medida de habilidad es muy variable a lo largo de los tres cursos por lo que es difícil conseguir impactarla de modo estable.

IV.4- Discusión y conclusiones del segundo estudio

El presente estudio pretendía explorar la eficacia de un programa de lectura mediada de literatura infantil en el desarrollo de competencias emocionales de niños en el último curso preescolar (Transición 2) y en los dos primeros niveles de la etapa escolar (1er y 2º año Básico), particularmente en la potenciación o el desarrollo de la competencia para el reconocimiento facial de emociones, empatía y regulación emocional.

Se llevó a cabo un programa que se extendió prácticamente por un año lectivo, formando parte de las actividades regulares del currículum en los cursos señalados.

En resumen, los resultados señalan que la intervención tuvo un impacto significativo en los niños del grupo de Lectura Mediada, en el que las competencias emocionales señaladas previamente aumentaron en relación al grupo de Lectura Tradicional, y, que existieron variaciones en estas competencias “durante” el año académico en ambos grupos.

Estos resultados nos llevan a reflexionar sobre, al menos, cuatro dimensiones básicas: A.- la posible línea base de desarrollo de competencias emocionales que ha supuesto el avance en los chicos que han conformado el grupo de lectura tradicional y el potencial efecto a largo plazo. B.- los grupos en donde la eficacia del programa es “más evidente” y estable. C.- el potencial de la ficción como contexto de exploración de las emociones, y D.- el impacto y la necesidad de actividades curriculares integradas en esta área.

A.- En primer lugar, hemos observado en los niños del grupo de Lectura Tradicional un avance lento y estable en el desarrollo de las competencias emocionales evaluadas; esta línea, puede ser aquella esperable en los niños chilenos en contextos escolares. Lo anterior es interesante desde un punto de vista evolutivo, porque se esperaría un avance estable, pero es aún más interesante las variaciones que se producen en distintos “momentos” de esta evolución, nos referimos particularmente al grupo de

niños de primer año de primaria (en este caso de ambos grupos de lectura), donde se observa una disminución en competencias básicas, en relación a los grupos de preescolar y segundo.

Creemos que esta disminución en la puntuación de las competencias emocionales (en la eficacia de las competencias en contexto), están asociadas –más que con un periodo evolutivo- con el ingreso de los niños a un contexto de educación formal que comienza a excluir sistemáticamente la vida emocional y las competencias desarrolladas en un contexto específico y etapa evolutiva específica, requieren ahora ser “reformuladas” en base a los nuevos requerimientos.

Finalmente, en este punto, es posible observar que el impacto del programa tiene un descenso lento que -en la mayoría de las competencias observadas- tienen a alinearse o aproximarse con la línea de base. Lejos de considerar esto como un resultado que limita la potencia del programa, creemos que, en consideración al “calendario académico” es un aliciente para continuar destacando los aportes del mismo programa. Nos referimos específicamente a que, entre la evaluación post-test y el seguimiento, los niños han estado lejos del contexto escolar (de vacaciones) por, al menos tres meses, donde no solo las rutinas diarias cambian sino una forma de organizarse afectivamente (basta en pensar lo que nos sucede a los adultos al regresar de nuestras vacaciones).

B.- Hemos observado que el programa de Lectura Mediada de literatura infantil para el desarrollo de competencias emocionales ha sido efectivo para todos los cursos, la inclusión del género no se ha traducido en variaciones, con excepción del grupo de T2, donde es posible observar en que se mantiene un efecto a largo plazo en las chicas. Una mirada “evolutiva” nos permite observar que es en el grupo de preescolares donde el impacto del programa se observa con mayor claridad. Incluso llegando a niveles que alcanzan la línea base de estudiantes de segundo año básico. Creemos que este resultado está asociado al contexto educativo, es decir a los objetivos que nos fijamos en cada curso. En la educación preescolar, los niños aún pueden validar (porque es reconocido desde la escuela) los mundos de ficción como mundos para la interacción emocional, al tiempo que están dispuestos a explorarlos. Sin embargo, en la etapa escolar, la ficción y fantasía pasan a segundo plano y los contenidos y memorización de información asumen un rol central, por lo mismo, la validez de un texto de ficción es relativa. “Afortunadamente” creemos en los buenos textos y la paradoja de ficción permite a los niños la opción de la emoción y exploración emocional de textos, aun en contextos exclusivamente “formales”. Esto nos conduce al siguiente punto:

C.- La idea de base del estudio supone la interrelación entre los mundos “reales” y aquellos otros imaginarios, que habitan en la ficción del discurso literario, y la conexión entre ambos a través de una instancia dialógica como la presentada en la Lectura Mediada. La exploración conjunta de ambos mundos no sólo traería consigo una riqueza vinculada a la comprensión lectora, establecida e informada por muchos estudios, sino que permitiría avanzar en otros ámbitos de la experiencia humana, particularmente en el mundo emocional, tal como nos demuestran los resultados de nuestra investigación. Dichos resultados nos confirman la necesidad de seguir avanzando en la inclusión del ámbito afectivo en las aulas y, particularmente, nos avisan del enorme potencial que la literatura y las discusiones literarias mediadas puede tener en este proceso (Riquelme et al, 2013). Como ya señalábamos en esa ocasión:

Si asumimos, como lo hemos hecho en estas páginas, que ficción y realidad pueden ser espacios que dialogan entre sí, cabe pensar en la lectura mediada como una excelente oportunidad para la exploración de los estados emocionales del otro. Y cabría pensarla, además, como una instancia que le entrega al niño lector los espacios para el reconocimiento de un mundo emocional propio, universo que muchas veces permanece invisible hasta que algún elemento de la ficción le da la oportunidad de descubrirlo (Harris, 2012).

La lectura mediada, permite una exploración conjunta entre el niño y el adulto lector, donde el terreno a explorar es el mundo emocional que emerge en el diálogo y que tiene como base la lectura. En esta exploración el niño puede reconocerse, así como reconocer en otros los estados emocionales que les habitan. Y es la interrelación con el adulto lector, así como con el relato mismo, la que facilita este reconocimiento.

D.- Creemos que es posible el desarrollo y potenciación de competencias emocionales básicas en el aula utilizando herramientas que permitan la participación de todos los niños que traen al grupo sus competencias y vivencias, y no como el habitual proceso inverso que regularmente se observa en nuestras aulas. En ese marco, se requieren estudios para generar propuestas de desarrollo emocional que, dentro del contexto escolar, impliquen procesos inclusivos, que lejos de basarse en la segregación de los “niños problema”, actúen para todo el grupo como parte del devenir normal y cotidiano del aula (Denham y Burton, 2003; Marchesi, 2004). De esta forma, para Riquelme et al, (2013), la potencialidad de la lectura mediada en cuanto intervención temprana, así como sus aportes en la construcción de comunidades saludables o, en términos de

Fonagy y Target (1997), de “comunidades mentalizadoras”, se constituye como una interesante línea de avance en este campo.

En efecto, hemos visto que la lectura mediada de literatura infantil puede ser para todos los niños una instancia de desarrollo que, a su vez, provea de herramientas para construir una base que aporte a la construcción de comunidades saludables desde la perspectiva afectiva y emocional.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación evaluó la eficacia de la estrategia de Lectura Mediada de literatura infantil para el desarrollo de competencias emocionales, a través de dos estudios que mantuvieron la misma estrategia de lectura durante periodos de tiempo distintos (a corto y largo plazo), diferentes grupos de comparación (lectura silenciosa y lectura tradicional), género y finalmente, diferentes grupos de edad (desde los 5 a 8 años).

En términos prácticos, hemos explorado la eficacia de una estrategia de lectura basado en la Lectura Mediada de literatura infantil sobre el desarrollo de la competencia emocional en niños y niñas de entre 5 y 8 años de edad, evaluando en particular los componentes asociados con el reconocimiento facial de emociones, la empatía y la regulación emocional, así como la conducta pro-social.

Los resultados de ambos estudios muestran que la intervención tuvo un positivo impacto en el grupo de Lectura Mediada en todas las dimensiones evaluadas en relación a los distintos grupos de comparación (Lectura Silenciosa y Lectura Tradicional).

Específicamente, los resultados presentados en el *primer estudio* muestran que la estrategia de Lectura Mediada tuvo un impacto positivo en comparación con los grupos de Lectura Tradicional y de Lectura Silenciosa. En concreto, los niños que participaron en el grupo de lectura mediada mostraron un mayor desarrollo de la empatía y una disminución mayor de inestabilidad emocional en relación a los niños y niñas que conformaron los grupos de lectura tradicional y los grupos de lectura silenciosa. El mismo resultado se observó en relación con el reconocimiento facial de emociones donde el grupo de lectura mediada mostró mejores resultados en esta tarea en comparación con los dos grupos de cuasi-control, pero sólo en relación con el grupo de lectura silenciosa se observó una diferencia con significación estadística.

Los resultados del *segundo estudio* muestran que la estrategia de Lectura Mediada tuvo un impacto positivo a largo plazo en el grupo experimental (lectura mediada) en comparación con el grupo de control (lectura tradicional). En concreto, los niños que participaron en el grupo de lectura mediada mostraron un mayor desarrollo de la empatía, una mayor disminución de la inestabilidad emocional, y un aumento en su regulación emocional, en relación a los niños y niñas que conformaron el grupo de lectura tradicional.

El mismo resultado se observó en relación con el reconocimiento facial emocional: el grupo de Lectura Mediada mostró mejores resultados en esta tarea en comparación con el grupo de Lectura Tradicional. En los resultados de este segundo

estudio es posible observar además una estabilidad en la mayoría de las competencias emocionales desarrolladas en cada grupo de edad en los que se trabajó con la Lectura Mediada, en relación a aquellos grupos en los que se realizó la Lectura Tradicional.

Creemos que los resultados generales en relación a las dimensiones de empatía, reconocimiento de emociones, regulación emocional, de estos estudios pueden ser analizados en relación a dos grandes elementos: a.- El diálogo como eje de la interacción y el reconocimiento de los niños como agentes activos en este proceso. b.- El potencial de la ficción como contexto de exploración de las emociones en la lectura mediada de literatura infantil; de modo que comenzaremos esta discusión reflexionando sobre estas dimensiones, para finalizar con algunas consideraciones sobre los desafíos iniciales sobre las competencias y la necesidad de actividades curriculares integradas en esta área. Finalizaremos esta discusión con las limitaciones de la investigación y las proyecciones en el contexto educacional regional de Chile.

El diálogo como eje de la interacción.

El diálogo ha sido uno de los elementos básicos en la utilización de la estrategia de Lectura Mediada; creemos que, en esta dimensión, son dos los elementos que pueden aportar para “explicar” los resultados; el primero de ellos se refiere al reconocimiento del niño como un agente activo en la lectura, principalmente porque ha implicado reconocerlo “como legítimo otro” en la interacción (Maturana y Varela, 1984), en una actividad en la que “la paradoja de ficción” y la autoreferencialidad facilitan que la actividad tenga un sentido personal para los niños que participan activamente en el desarrollo de la lectura y conversación, así como para aquellos que se han dedicado a escuchar con atención tanto la lectura como la conversación.

Los niños necesitan oportunidades para involucrarse en situaciones sociales que impliquen la posibilidad de practicar y potenciar sus competencias y uno de los primeros contextos (no familiares) habitualmente ocurre en el contexto escolar. En esta misma línea, el diálogo ha ofrecido un espacio de interacción -en el proceso de enseñanza-aprendizaje- para escuchar a los niños y niñas y reconocer las representaciones que han construido sobre la función de la emoción, así como el rol atribuido a la expresión emocional tanto en el contexto de ficción como en el real (Riquelme y Munita, 2011; Munita y Riquelme, 2013).

El diálogo sobre las emociones ha sido ampliamente utilizado en los programas de filosofía para niños (ver Giménez-Dasi y Quintanilla, 2009; Mincic, 2009; Stefan,

2008), revelando la importancia de la expresión e interacción con los niños; de esta forma, consideramos que el diálogo de reflexión posterior a la lectura, así como la comunicación durante la misma, ha sido un excelente canal para que los niños y niñas puedan explorar el mundo emocional al que han sido “invitados”, reconocer las emociones, nombrar y expresar son procesos comunes en la interacción social que pueden ser potenciados con la ayuda de un mediador. Ayudar a los niños a explorar estos procesos dentro de un contexto seguro facilita su aprendizaje y amplía su repertorio de respuesta emocional (Crittenden, 2002).

El segundo elemento central en el diálogo lo constituyeron las *preguntas de exploración*, estas preguntas han provisto de una guía para una transición reflexiva desde la ficción a la realidad en un andamiaje seguro para el niño. Creemos que la forma en la que se han presentado las preguntas, en un tránsito previsto desde la ficción a la realidad en el ámbito emocional, han marcado un camino que pudo ser seguido fácilmente con los niños.

El diálogo sobre las experiencias emocionales de los otros en un contexto particular, permite orientar la discusión sobre la forma (en ese contexto específico) en la que se ha sentido algún personaje, lo que nos conduce a ponernos en su lugar *empáticamente*, a través de preguntas guías, como por ejemplo ¿cómo crees que se sintió?, ¿por qué se habrá sentido de esa forma? En paralelo, al intentar explicarnos el contexto en el que se manifestó la emoción nos aproximamos a la revisión de la pertinencia o funcionalidad de una expresión emocional en un contexto social. Preguntar por ejemplo, si la intención del personaje era hacer amigos, ¿ha estado bien esa expresión emocional en aquel momento? ¿Podría haber intentado otra cosa? nos ha facilitado la reflexión sobre la forma en la que la *regulación emocional* de los personajes ha sido o no efectiva.

Preguntar, por ejemplo, ¿qué cara puso?, ¿cómo se llama esa expresión? y ¿podrías hacer tú esa cara? ha implicado para el niño, centrarse en el rostro y la expresión emocional, (inicialmente en la imagen del libro, pero también en el modelaje de la expresión del mediador) observar sus detalles, y tratar de corporalizarla, implica una práctica para el niño y un ejercicio de alfabetización emocional al asociar la expresión y el nombre de la emoción lo que ha favorecido *el reconocimiento facial de emociones*.

Este resultado, de acuerdo con Saarni (1999), indica que el reconocimiento de las emociones con el apoyo de elementos básicos de la interacción social, ya que las

emociones se presentan a través de las expresiones faciales del lector adulto. En el primer estudio, el caso del grupo de lectura tradicional, los alumnos pudieron ver estas pantallas, pero no en el grupo de lectura en silencio, en que las expresiones faciales de las emociones se limitaban a las imágenes incluidas en el libro. El identificar las emociones entregaría además la posibilidad de empatizar con los otros (Nowicki y Mitchell, 1998; Stefan, 2008), comprometerse con el estado emocional del otro, como plantean Maturana y Varela (1984).

La lectura mediada como plataforma para la exploración y reconocimiento de los estados emocionales de las otras personas, podría llegar a operar como una base para la potenciación de la empatía y por lo mismo de conductas empáticas en contexto.

Este punto ha sido señalado como un factor central en una educación integral (Casassus, 2007), así como parte fundamental de las denominadas comunidades mentalizadoras (Fonagy y Target, 1997); la competencia asociada a la regulación emocional se desarrollaría junto al reconocimiento de emociones, así como de la capacidad de empatizar con los otros (Denham, 2007; Denham y Burton, 2003).

De esta forma, consideramos que el diálogo, articulado con las preguntas orientadoras, provee de un contexto en el que se analiza la experiencia emocional de los personajes de ficción, sus conductas y resultados y permite acercar las zonas de desarrollo potencial y real, en el marco de lo esperable de la expresión emocional en el contexto escolar. En este marco, al reunir las ideas de Vygotsky sobre la emoción y la educación con la fundamentación teórica de la competencia emocional, hemos aplicado una estrategia de Lectura Mediada basada en la idea de que el diálogo acerca de las emociones con adultos ayuda al desarrollo emocional de los niños (Riquelme y Montero, 2013).

La lectura mediada de literatura infantil y el potencial de la ficción como contexto de exploración de las emociones y desarrollo de competencias emocionales

En la estrategia de Lectura Mediada para el desarrollo de competencias emocionales, además del diálogo en las dimensiones básicas que acabamos de describir, se han puesto en interacción dos elementos fundamentales, a.- textos de calidad y b.- mediadores capaces de transmitir, modelar y dialogar.

Como hemos señalado previamente, la calidad de las historias se determinó, además de su calidad estética, fundamentalmente por su capacidad de representar personajes en situaciones emocionales particulares. De esta forma, no utilizamos

cuentos que tratasen de enseñar una emoción particular, más bien, utilizamos cuentos con formato libro-álbum, en los que los personajes pudiesen expresar una emoción y se evidenciaran conflictos entre lo que el personaje quiere, la forma en que emocionalmente expresa ese deseo y cómo se resuelve la situación. Estas situaciones proveen una excelente plataforma para analizar expresiones faciales, representarlas, discutir sobre los resultados y las formas en las que se esperaría una resolución favorable.

Como hemos señalado previamente, los cuentos ofrecen la posibilidad de escuchar y asombrarse, así como de buscar sentido en los hechos narrados y en los experimentados en la propia vida o vicariamente, proporcionando material para la exploración de la vida emocional y la generación de diálogos sobre la emoción, sin embargo debemos dejar claro que, el texto “en sí” no es el elemento más importante, el texto es una plataforma para explorar las emociones a través del lenguaje, haciendo del lenguaje una herramienta para la transformación de los patrones culturales, no sólo de cómo piensa la gente (Vygotsky, 2009), sino también de cómo la gente se siente (Holodysnki, 2009).

Al analizar la calidad de las interacciones mediacionales del texto destacamos la presencia de tres elementos: 1) el adulto ofrece una descripción profunda de los elementos situacionales y emocionales; 2) el adulto proporcionado nombres específicos para las emociones expresadas dentro de una situación particular, y 3) el adulto modela una emoción apropiada y el niño lo imita. Consideramos que las interacciones mediacionales de este tipo, con base en el texto, han promovido el desarrollo emocional a través de una zona de desarrollo próximo que también sirvió para coordinar entre la historia del mundo de ficción y el mundo del niño (Riquelme y Montero, 2013).

De esta forma, la idea base del estudio, supuso la relación entre los mundos “reales” y aquellos simbólicos o ficticios, conectados a través de la lectura *mediada*. La exploración conjunta de ambos mundos, no sólo traería consigo la riqueza ya establecida vinculada a la comprensión lectora (Mincic, 2009), sino que permitiría avanzar en otros ámbitos de la experiencia humana, en particular el mundo emocional que se ha comenzado a integrar lentamente al quehacer escolar.

Ficción y realidad pueden ser espacios que dialogan entre sí, siendo la *lectura mediada* una excelente oportunidad para la exploración de los estados emocionales del otro, pero además le entrega al niño lector los espacios para el reconocimiento de un

mundo emocional propio, que muchas veces permanecen invisibles hasta que algún elemento de la ficción nos da la oportunidad de descubrir.

En el reconocimiento facial de emociones, la mediación entre mundos de ficción (propios del relato) y aquellos del mundo real, se hace *observable* en el *adulto lector*, quien transmite y hace visible el estado emocional de los personajes ficticios, hacia una audiencia que los contextualiza y los hace propios en sus cuerpos y en sus rostros, en palabras de Vygotsky (1930/2009) los “emocionan contagiosamente”.

Esta forma de mediar la lectura y enfatizar los giros emocionales de un diálogo o un contexto, permite a los niños “observar” el mundo de personajes de ficción y, entrega una vía rápida de acceso a un mundo emocional contextualizado que, hasta entonces, permanecía escrito. De esta forma, la lectura mediada permitiría la exploración de la emoción en ambos mundos (ficción y realidad) y entregaría un puente para el tránsito en ambos sentidos, esto implica la transmisión (a través de la expresión del adulto lector) de la experiencia emocional de los personajes de ficción y, en sentido inverso, permitiría la atribución y el reconocimiento de esas emociones por parte de los niños tanto a los personajes de ficción como a las personas en el mundo real (Alzola, 2004; Riquelme y Munita, 2010).

De esta forma, creemos que es posible el desarrollo y potenciación de competencias emocionales a través de un proceso accesible como lo es la lectura mediada de literatura infantil, ésta puede entregar una herramienta que provea una base que aporte al desarrollo de comunidades saludables, así como de una interesante labor de apoyo o de intervención temprana (Rimé, 2009).

Consideraciones finales, limitaciones y proyecciones.

Señalamos al inicio tres grandes desafíos en relación a la educación emocional en las escuelas, la necesidad de reconocer el mundo emocional de los niños como un elemento central y no periférico en la formación académica, la necesidad de reconocer el contexto donde las interacciones emocionales se llevan a cabo, y el desafío de generar herramientas que permitan el desarrollo de competencias emocionales en los niños sin generar la sensación de exclusión en cualquiera de sus formas.

Hasta ahora, creemos que, con las limitaciones y fortalezas propias de cualquier estudio, hemos podido aportar al logro de estos desafíos a través de la Lectura Mediada de literatura infantil; en nuestro estudio, hemos creado un contexto seguro para la interacción y la reflexión sobre la interacción emocional en una actividad que ha

formado parte de las actividades regulares de la escuela. Específicamente, en ambos estudios, hemos mantenido la composición de clase original, haciendo esto, hemos respetado la validez ecológica de las interacciones emocionales en la escuela y en concreto en cada grupo curso.

En esta investigación, al igual que Mincic (2009) y Stefan (2008), hemos tratado de poner a prueba una estrategia para mejorar la competencia emocional de los niños. Aunque encontramos resultados muy positivos, se necesitan investigaciones futuras que se centren en la diferenciación de las expresiones emocionales y su regulación, así como la atención a las diferencias individuales entre los niños. Con el fin de aclarar la manera en que los niños apropiados estrategias específicas de regulación emocional, se necesitan estudios centrados en el proceso, tales como aquellas relativas a la función del habla privada (Sánchez et al., 2006; Vindel y Montero, 2010).

Las investigaciones futuras deben seguir para evaluar el impacto de la lectura mediada en diferentes dimensiones de la competencia emocional de los niños y el desarrollo académico.

La expresión emocional es una dimensión de base que podría ser explorado sobre todo en consideración a su papel en la comunicación y las interacciones durante la lectura mediada. Tales estudios podrían considerar la educación socio-emocional y académico como un proceso integrado y examinar si los avances en la competencia emocional de los niños fortalezcan también su éxito académico.

En este marco, siguiendo a McCabe y Altamura (2011), durante el periodo escolar y preescolar, las escuelas deben asegurar que el currículum emocional es incluido y que incluye las competencias emocionales básicas que hemos previamente descrito en tanto constituyen ejes referenciales para un adecuado desarrollo.

Señalaremos que la educación socio-afectiva y la académica no deben ser dos prioridades independientes en los procesos formativos de niños y jóvenes; por el contrario, estas reflexiones nos llevan a pensarlos como un mismo camino que se integra para potenciar un adecuado desarrollo social e individual.

Consideramos además que se hace necesaria además la integración de la familia en los procesos de desarrollo de competencias emocionales, en donde los padres puedan igualmente participar del desarrollo -en sí mismos y en sus hijos de estas competencias-, ejemplos de esto pueden ser revisados en el programa “Cuenta quien Cuenta” (De Agostini y Guidali, 2010).

Finalmente, en el contexto regional, se hace necesario un estudio que permita una aproximación al desarrollo de competencias emocionales de grupos minoritarios en nuevos contextos de desarrollo; la lectura mediada reúne a los niños y permite una exploración segura en tanto los temas han estado relativamente próximos en el lenguaje cultural y social, la cultura mapuche puede presentar patrones de regulación emocional y expresión que deben ser reconocidos y explorados, de la misma forma, los textos para la mediación de literatura deben reconocer el bagaje cultural y la pertinencia de los mismos, especialmente cuando recordamos una de las características señaladas por López (1990), para el cuento folclórico, donde este ha sido la única escuela de asombrados oyentes, pero al mismo tiempo, una fuente de información, cohesión social y aceptación.

Por su parte, Bruner (1991) ha señalado que la narración es una forma de pensamiento y un vehículo para construir significados, especialmente, la forma narrativa entregaría cohesión individual y cultural. Para él, la narración abre el camino de la ficción, de la imaginación, del mundo de lo posible y despierta nuevas sensibilidades para aproximarse al pasado, al presente y al futuro (Marchesi, 2005).

El contexto educativo nacional y regional provee un escenario lleno de desafíos donde la educación emocional puede aportar a un desarrollo académico más integral, en el que se validen las individualidades y en el que se propenda a la integración, Siguiendo a Marchesi (2005), la narrativa puede ser una vía de hacerla atractiva, de despertar la creatividad y el interés. Los alumnos pueden enfrentarse de otra manera a los problemas y sentirse más motivados para pensar sobre ellos y buscar alternativas, creemos que la estrategia de Lectura Mediada puede ser una buena herramienta que aporte en este desafío.

REFERENCIAS

- Acosta, A. y Jiménez, M. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio Educación, Política Social y Deporte. Instituto Superior de Formación y Recursos en red para el Profesorado.
- Adam, E. (2008). *Emociones y Educación*. Madrid: Editorial Graó.
- Agostini, M. de y Guidali, M. (2010). Cuenta quien Cuenta, *Revista Rayuela*. 2. 17-21.
- Aína, P. (2012). *Teorías sobre el cuento folclórico*. Zaragoza: Fernando el Católico.
- Albuquerque, J., Deshauer, D. y Grof, P. (2003). Descartes' passions of the soul—seeds of psychiatry? *Journal of Affective Disorders*, 76(1-3), 285-292.
- Allport, FH. (1924). *Social psychology*. New York: Houghton Mifflin.
- Alzola, N. (2004). Una perspectiva de lectura de textos literarios en Infantil y Primaria. En Gonzáles & Alvarez (Eds.), *Leer y escribir en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Amatruda, M. (2006). Conflict resolution and social skill development with children. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 58(4), 168-181.
- Arnold, D. S. y Whitehurst, G. J. (1994). Accelerating language development through picture book reading: A summary of dialogic reading and its effects. In D. K. Dickinson (Ed.), *Bridges to literacy: Children, families, and schools* (pp. 103–128). Oxford, UK: Blackwell.
- Arnold, M. (1960). *Emotion and personality* (Vol.1). New York: Columbia University Press.
- Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the Emotional Development of Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*. 28(2), 79-84.
- Aureli, F., y Schaffner, C. M. (2002). Empathy as a special case of emotional mediation of social behavior. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 23-24.
- Bach, E. y Darder, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bannan, J. (2004). Emotions and biology: remarks on the contemporary trend. *The Review of Metaphysics*; 58 (2), 279-304.
- Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C. y Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or Asperger Syndrome. *Child Psychol. Psychiatry*, 38, 813-822.
- Barrett, K., y Campos, J. (1987). Perspectives on emotional development: II. A functionalist approach to emotion. En J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed., pp. 555-578). New York: Wiley.

- Barrett, L.F. (2006). Are emotions natural kinds? *Perspectives on Psychological Science, 1*, 28-58.
- Barrio, M. del (2005). *Emociones infantiles*. Madrid: Pirámide.
- Baumer, S., Ferholt, B., y Lecusay, R. (2005). Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld. *Cognitive Development 20*, 576-590.
- Berman, M. (2004). *El Reencantamiento del Mundo*. (9a Ed.). Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Bernard, M. E. (2006). It's time we teach social-emotional competence as well as we teach academic competence. *Reading & Writing Quarterly, 22*(2), 103-119.
- Bettelheim, B. (1977). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Vintage Books: New York.
- Bettelheim, B. (2004). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Beuchat, C. (2006). *Narración oral y niños: una alegría para siempre*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez & R. Bisquerra (Eds.) *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144-183). Barcelona: Praxis.
- Bohnert, A., Crnic, K., y Lim, K. (2003). Emotional Competence and Aggressive Behavior in School-Age Children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*(1), 79-91. doi: 10.1023/A:1021725400321
- Booth, C. L., Rubin, K. H., y Rose-Krasnor, L. (1998). Perceptions of emotional support from mother and friend in middle childhood: Links with Social-Emotional Adaptation and Preschool Attachment Security. *Child Development, 69*(2), 427-442.
- Bortfeld, H., Smith, S. M., y Tassinary, L. G. (2006). Memory and the brain: A retrospective. *Cognition & Emotion, 20*(7), 1027-1045. Doi: 10.1080/02699930600616353
- Bowlby, J. (1995). *Una base segura aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida*. Barcelona: Paidós.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., y Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 218-224. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>

- Bretherton, I. (1988). How to do things with one word: The ontogenesis of intentional message-making in infancy. En J. Lock and M. Smith (Eds.), *The emergent lexicon* (pp. 225-260). New York: Academic Press.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., y Ridgeway, D. (1986). Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective. *Child development*, 57, 529-548.
- Bridges, K. M. B. (1932). Emotional Development in Early Infancy. *Child Development*, 3(4), 324-341.
- Brody, L., y Hall, J. (2010). Gender and emotion in Context. En M. Lewis., J. Haviland-Jones & L. Feldman (Eds.). *Handbook of Emotions* (3ª Ed., pp. 395-408).New York: Guilford Press.
- Brown, J. R., y Dunn, J. (1996). Continuities in Emotion Understanding from Three to Six Years. *Child Development*, 67(3), 789-802. doi: 10.1111/1467-8624.ep9704150165
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Brunner, J.J. y Peña, C. (2008) Reforma de la educación Superior. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Brunye, T., Ditman, T., Mahoney, C., y Taylor, H. (2011), Better you than I: Perspectives and emotion simulation during narrative comprehension. *Journal of cognitive psychology*, 23 (5), 659-666.
- Buckley, M., Storino, M. y Saarni, C. (2003). Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, 18 (2), 177-191.
- Bullock, M. y Russell, J. A. (1984). Preschool children's interpretation of facial expressions of emotion. *International Journal of Behavioral Development*, 7, 193-214.
- Bullock, M. y Russell, J. A. (1986) On the dimensions preschoolers use to interpret facial expressions of emotion. *Developmental Psychology*, 22(1), 97-102. doi: 10.1037/0012-1649.22.1.97
- Calhoun, C. y Solomon, R. (1984). *What is an emotion?: Classic readings in philosophical psychology*. New York: Oxford University Press
- Campos J. J., Bertenthal B. I., y Kermoian R. (1992). Early experience and emotional development: the emergence of wariness of heights. *Psychological Science*, 3, 61-64.

- Campos, J (1996) The functionalist approach to emotion: Implications for emotional development, *Infant Behavior & Development* 19, 154-154.
- Campos, J., Barret, K., Lamb, M., Goldsmith, H., y Stenberg, C. (1983). Socioemotional Development. En P. Mussen (Ed.) *Handbook of child psychology*, Vol. III. (pp. 783-915). New York: John Wiley & Sons.
- Campos, J., Mumme, D., Kermoian, R., y Campos, R. (1994). A Functionalist Perspective on the Nature of Emotion. *The Japanese Journal of Research on Emotions*, 2(1), 1-20.
- Campos, J., y Sternberg, C. (1981). Perception, appraisal, and emotion: The onset of social referencing. En M. Lamb & L. Sherrod (Eds.), *Infant social cognition: Empirical and theoretical considerations* (pp. 273–314). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Camras, L. A., y Witherington, D. C. (2005). Dynamical systems approaches to emotional development. *Developmental Review*, 25, 328–350.
- Camras, L., y Fatani, S. (2010) The Development of Facial Expressions: Current Perspectives on Infant Emotions. En M, Lewis., J, Haviland-Jones., & L. Barrett (Eds.). *Handbook of Emotions*, 3^a. ed. (pp. 291-303). New York: Guilford Press.
- Cannon, W. B. (1927) The James-Lange theory of emotion: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39: 106-124.
- Cannon, W. B. (1931). Again the James-Lange and the thalamic theories of emotion. *Psychological Review*, 38(4), 281-295. doi: 10.1037/h0072957
- Carrasco, M. A. (2009). De Hutcheson a Smith: un sentimentalismo “sofisticado”. *Rev. filos.* 65, 81-96.
- Casado, C. y Colomo, R. (2006) Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *Aparterei*, 47, 1-10.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago, Chile: Cuarto Propio.
- Centro estudios del MINEDUC (2012). Educación parvularia en Chile historia, avances y metas del sector. *Revista de educación*, 351, 4-9.
- Cerrillo, P. (2007). Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la literatura infantil. En P. Cerrillo y S. Yubero (eds.); *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp.17-25). Cuenca: CEPLI.
- Cervera, J. (1997) *La creación Literaria para niños*. España: Editorial Mensajero.
- Céspedes, A. (2007). *Cerebro, Inteligencia y Emoción: Neurociencias aplicadas a la Educación Permanente*. Chile: Fundación Mírame.

- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76 (2), 201-237.
- Cole, M., Hood, L., y McDermontt, R. (1997) Conceptos de validez ecológica: sus diferentes implicaciones para la investigación cognitiva comparada. En M. Cole., Y. Engeström., & O. Vásquez (Eds.) *Mente, cultura y actividad*. (pp. 41-46). México: Oxford University Press.
- Colle, L. y Del Giudice, M. (2011) Patterns of Attachment and Emotional Competence in Middle Childhood. *Social Development*, 20(1) 51-72. doi: 10.1111/j.1467-9507.2010.00576.x
- Collins, R. y Cooper, P. (1997). *The power of the story*. [El poder de la historia]. Scottsdale: Gorsuch Scarisbrick Publishers.
- Colombetti, G. (2009). From Affect Programs to Dynamical Discrete Emotions. *Philosophical Psychology*, 22, 407-425.
- Colomer, T. (2007). *Introducción a la literatura infantil y juvenil* (1ª reimp.) Madrid: Editorial Síntesis.
- Colomer, T. (2008). La formación y renovación del imaginario cultural: el caso de Caperucita Roja. En G. Lluch (Ed.) *De la narrativa oral a la literatura para niños*. (pp. 59-83). Colombia: Norma.
- Colwell, M., y Hart, S. (2006). Emotion framing: does it relate to children's emotion knowledge and social behavior? *Early Child Development and Care*, 176(6), 591-603.
- Condemarín, M. (2006). *Estrategias para la enseñanza de la lectura*. Chile: Ariel.
- Cook, T.D. y Campbell, D.T. (1979). *Quasi-Experimentation: Design and Analysis for Field Settings*. Chicago: Rand McNally.
- Coppock, V. (2007). It's Good to Talk! A Multidimensional Qualitative Study of the Effectiveness of Emotional Literacy Work in Schools. *Children & Society*, 21, 405-419.
- Cornelius, R. R. (2006). Magda Arnold's Thomistic theory of emotion, the self-ideal, and the moral dimension of appraisal. *Cognition & Emotion*, 20(7), 976-1000. doi: 10.1080/02699930600616411
- Correa-Chávez, M., Rogoff, B., y Mejía Arauz, R. (2005). Cultural patterns in attending to two events at once. *Child Development*, 76, 664-678.

- Crittenden, P. (2002). *Nuevas implicaciones clínicas de la Teoría del Apego*. Valencia: Promolibro.
- Crittenden, P. M. (1992). Children's strategies for coping with adverse home environments: An interpretation using attachment theory. *Child Abuse & Neglect*, 16(3), 329-343. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0145-2134\(92\)90043-Q](http://dx.doi.org/10.1016/0145-2134(92)90043-Q)
- Curby, T., Brock, L. y Hamre, B. (2013) Teachers' Emotional Support Consistency Predicts Children's Achievement Gains and Social Skills. *Early Education & Development*, 24(3) 292-309. doi:10.1080/10409289.2012.665760
- Dadlez, E. (2011). Ideal Presence: How Kames Solved The Problem of Fiction and Emotion. *The Journal of Scottish Philosophy*, 9 (1), 115–133.
- Dalglish, T., Dunn, B., y Mobbs, D. (2009). Affective Neuroscience: Past, Present, and Future. *Emotion Review* 1(4), 355–368. doi: 10.1177/1754073909338307
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, And The Human Brain*. New York: Putnam.
- Damasio, A. (2000). *Sentir lo que sucede*. Chile: Andrés Bello
- Damasio, A. (2012). *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. Palo Alto, CA: Random House Inc.
- Damasio, H., y Damasio, A. (2007). Social conduct, neurobiology, and education. En M. M. Suárez-Orozco (Ed.), *Learning in the global era: International perspectives on globalization and education* (pp. 104-117). London: The University of California Press and the Ross Institute.
- Darling-hammond, L., y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world*. NewYork, NY: Jossey-Bass.
- Darwin, C. (1942). *Viaje de un naturalista alrededor del mundo*. Buenos Aires: El Ateneo
- Darwin, C. (1967). *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*. Buenos Aires: Sociedad de Ediciones Mundiales.
- Davidov, M., Zahn-Waxler, C., Roth-Hanania, R., y Knafo, A. (2013). Concern for Others in the First Year of Life: Theory, Evidence, and Avenues for Research. *Child Development Perspectives*, 7(2), 126-131. doi: 10.1111/cdep.12028
- Davidson, R. (2003). Affective neuroscience and psychophysiology: Toward a synthesis. *Psychophysiology*, 40, 655–665.
- Davidson, R. J., Shackman, A. J., y Maxwell, J. S. (2004). Asymmetries in face and brain related to emotion. *Trends in Cognitive Science*, 8(9), 389-391.

- Davidson, R., Jackson, D. C., y Kalin, N. H. (2000). Emotion, plasticity, context, and regulation: Perspectives from affective neuroscience. *Psychological Bulletin*, 126(6), 890-909. doi: 10.1038/30982962400210.1038/309821998-04086-004
- Davidson, R., y Begley, S. (2000). *The Emotional Life of Your Brain: How Its Unique Patterns Affect the Way You Think, Feel, and Live--and How You Can Change Them*. New York, NY: Plume.
- Davies, M., Stankov, L., y Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Davies, S. (2009). Responding Emotionally to Fictions. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 67(3), 269-284. doi: 10.1111/j.1540-6245.2009.01358.x
- Decety, J., y Jackson, P.L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3, 71-100.
- Delval, J. (2006). *El desarrollo humano* (7° Ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Demos, V. (1995). *Exploring Affect: The Selected Writings of Silvan S. Tomkins*.. New York, NY: Cambridge University Press.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York, NY: Guilford Publications.
- Denham, S. A. (2006). Social–Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early education and development*, 17(1), 57–89.
- Denham, S. A. (2007). Dealing With Feelings: How Children Negotiate The Worlds Of Emotions And Social Relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 9(1), 1-48.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., y Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. doi: 10.1007/s10643-012-0504-2
- Denham, S. A., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K. Auerbach-Major, S., y Queenan, P. (2003) Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development*. 74(1), 238-56.
- Denham, S. y Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preeschoolers*. New York, NY: Plenum Publishers.
- Descartes, R. (1997) *Las pasiones del alma*. Madrid: Tecnos.
- Doyle, B., y Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.

- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dunn, J., y Hughes, C. (1998). Young Children's Understanding of Emotions within Close Relationships. *Cognition & Emotion*, 12(2), 171-190. doi: 10.1080/026999398379709
- Durlak, J., y Weissberg, R. (2011) Promoting Social and Emotional Development Is an Essential Part of Students' Education. *Human Development*, 54, 1–3. doi: 10.1159/000324337
- Ekman, P (1994). Strong Evidence for Universals in Facial Expressions: A Reply to Russell's Mistaken Critique. *Psychological Bulletin* 115(2), 268-287
- Ekman, P. (1997) Expression or communication about emotion. En N. Segal, G. Weisfeld., C. Weisfeld. (Eds.). *Uniting psychology and biology*. (pp. 315-338). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ekman, P. (2007). *Emotions revealed* (2ª. ed.). New York, NY: Holt Paperbacks.
- Ekman, P. y Friesen, W. (1971). Constant across culture in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*. 17(2), 124-129.
- Ekman, P., Sorenson, E., y Friesen, W. (1969) Pan-Cultural Elements in Facial Displays of Emotion. *Science, New Series*, 164(3875) 86-88.
- El-Madkouri, M. (2003). Oralidad, memoria y aprendizaje del español, Caso de los escolares magrebíes. *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. 13-14.
- Engeström, Y. (1999) Activity theory and individual and social transformation. En Y. Engeström., R. Miettinen & R-L Punamäki (Eds.) *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). University of Helsinki: Cambridge University Press.
- Fate, D. (2005). Introduction to Hume's thought. En Autor (Ed.) *The Cambridge Companion to Hume* (1-32) (9th Reimp.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Faupel, A. (2006). Promoting emotional Literacy. In M. Hunter-Carsh., Y. Tiknaz., P. Cooper, & R. Sage. (Eds.) *The Handbook of Social, Emotional and Behavioural Difficulties* (167-178). London: Continuum.
- Fernández-Berrocal, P y Ruiz, D. (2008). Inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*. 15(6-2), 421-436.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*. Vol. 18, supl. pp. 7-12.

- Fernyhough, C. (2008). Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. *Developmental Review* 28(2): 225-262.
- Ferrer, S. (2008a). Neurobiología de las emociones, en (autor) *Las emociones* (pp. 103-135). Santiago de Chile: Mediterráneo.
- Ferrer, S. (2008b). *Las emociones*. Santiago de Chile: Mediterráneo.
- Ferrer, S. y Chacón, S. (2008). Expresión emocional facial desde Darwin a Ekman. En S. Ferrer (Ed.). *Las emociones*. (137-160). Santiago de Chile: Mediterráneo.
- Figuroa, M. (2008). Building Emotional Literacy: Groundwork to Early Learning. *Childhood Education*, 84(5), 301-313.
- Figuroa, W. (2008). Mis amigos y yo: estrategias utilizadas por la niñez preescolar para autorregular sus emociones. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 23, 97-112.
- Fonagy, P., y Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- Fox, J. (2006). *Classroom Tales*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotions. *American Psychologist*. 43(5), 349-358.
- Frijda, N. H. (2005). Emotion experience. *Cognition & Emotion*, 19(4), 473-497. doi: 10.1080/02699930441000346
- Furtak, R. (2010). Emotion, the bodily, and the cognitive. *Philosophical Explorations* 13(1), 51-64.
- Garner, P. (2010). Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297-321. doi: 10.1007/s10648-010-9129-4
- Gendron, M. y Barrett L. (2009) Reconstructing the Past: A Century of ideas about emotion in psychology. *Emot Rev.* 1(4), 316–339. doi:10.1177/1754073909338877.
- Gill, C. (2006). *The Structured Self in the Hellenistic and Roman Thought*. New York, NY: Oxford University Press.
- Giménez-Dasi, M., y Quintanilla, L. (2009). “Competencia” social, “competencia” emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (3), 359-373.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Madrid, España: PURESA, S.A.
- Gómez, V. (2005). Richard Stanley Lazarus (1922-2002). *Revista Latinoamericana de Psicología* 37(001), 207-209.

- González-García, J. (2009). Lectura compartida de cuentos: Una experiencia en España y México. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 397-411.
- Greenspan, P. (2003). Emotions, Rationality and Mind/Body. En: A. Hatzimoysis (Ed.) *Philosophy and the Emotions* (pp.113–125). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Greenspan, S., y Leong, D. (2001). Learning to Read: The Role of Emotions and Play. *Scholastic Early Childhood Today*, 10, 43-44.
- Gross, J. (Ed.). (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York, NY: The Guilford Press.
- Guidano, V.F. (1987). *Complexity of the Self*. New York, NY: Guilford.
- Guidano, V.F. (1991). *The self in process..* New York, NY: Guilford.
- Haidt, J. (2001). The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814-834.
- Halberstadt, A., Denham, S., y Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79–119
- Hargrave, A., y Sénéchal, M. (2000). A Book Reading Intervention with Preschool Children Who Have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and Dialogic Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75–90.
- Harré, R. (1997) Emotion in Music. En M. Hjort, & S. Laver (Eds.). *Emotion and the arts*. (pp. 110-119). New York: Oxford University Press.
- Harris, P. (1989). *Children and Emotion*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Harris, P. (2012). *Trusting what you're told*. London: The Belknap Press.
- Harris, P.(2005).Understanding emotion. En M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of emotions* (320-331). New York, NY: Guilford Press.
- Harris, P., Donnelly, K., Guz, C., y Pitt-Watson, R. (1986). Children's Understanding of the Distinction between Real and Apparent Emotion. *Child Development*, 57, 895-909.
- Hemmeter, M., Fox, L., Jack. S., Broyles, L., y Doubet, S. (2007). A program wide model of positive behavior support for early childhood settings. *Journal of Early Intervention*, 29, 337-355.
- Hemmeter, M., Ostrosky, M., y Fox, L. (2006). Social and Emotional Foundations for Early Learning: A Conceptual Model for Intervention, *School Psychology Review*, 35(4), 583-601.

- Henríquez, R. (2009). Fundamentación del pensamiento científico moderno y los orígenes del concepto cartesiano de lo mental. *Revista de Filosofía*, 34(2), 89-113.
- Hernández, A. (2006). Hacia una clasificación estructural y temática del cuento folclórico. *Revista de literaturas populares*, 6(1) 153-176.
- Herrera, C. (2000). Una teoría cognitiva de las emociones. *Themata: Revista de Filosofía*, 25, 233-240.
- Hjort, M. y Laver, S. (1997). *Emotion and the arts*. New York, NY: Oxford University Press.
- Hoffman, D. (2009). Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States. *Review of educational research*, 79 (2), 533-556.
- Hogan, P. (2011). *What Literature Teaches Us about Emotion (Studies in Emotion and Social Interaction)*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Holodynski, M. (2013). The Internalization Theory of Emotions: A Cultural Historical Approach to the Development of Emotions. *Mind, Culture, and Activity*, 20, 4-38. doi: 10.1080/10749039.2012.745571
- Holodynski, M., y Friedlmeier, W. (2006). *Development of Emotions and emotion regulation [Desarrollo de emociones y regulación emocional]*. USA: Springer
- Holzwarth, M. (2007). *Los docentes como mediadores de lectura*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Hume, D. (2001). *Tratado de las pasiones humanas*. (Trad. Vicente Viqueira). Servicio de Publicaciones de la Diputación de Albacete: Libros en red.
- Hunter, K., y Bech, B. (2003). *Affective empathy in children: measurement and correlates. Dissertation submitted to the School of Applied Psychology* (Tesis doctoral inédita). Australia: Griffith University.
- Hunter-Carsh, M., Tiknaz, Y., Cooper, P., y Sage, R. (2006) (Eds.) *The Handbook of Social, Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Continuum
- Ibarrola, B. (2003). *Cuentos para sentir: educar las emociones*. España: Ediciones SM.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Lauras.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York, NY: Plenum
- Izard, C. E. (1989). The structure and functions of emotions: Implications for cognition, motivation, and personality. En I. S. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall lecture series, Vol. 9* (pp. 39-73). Washington, DC: American Psychological Association.
- Izard, C. E., y Rosen, J. B. (1998). Brain systems, emotions, and psychology. *PsycCRITIQUES*, 43(2), 101-103. doi: 10.1037/001495

- Izard, C.E. (1979). *The Maximally Discriminative Facial Movement Coding System* (MAX), Newark, DE: University of Delaware, Instructional Resource Center.
- Izard, C.E. y Malatesta C.Z. (1987). Perspectives on emotional development I: Differential emotions theory of early emotional development. En J.D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development*, 2nd ed. (pp.355-379). Nueva York, NY: Wiley.
- Izard, C.E., Dougherty, L.M., y Hembree, E.A. (1983). A system for identifying affect expressions by holistic judgments. Unpublished Manuscript, University of Delaware.
- James, W. (1985) ¿Qué es una emoción? *Estudios de psicología*. 21. 57-73. (trad. Estela Gaviria), original en *Mind*, 1884, 9, 188-205.
- Jennings, J., & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Jesuado (1982) (8ª Ed). *La literatura infantil*. Argentina: Losada.
- Jiménez, M., Lagos, F., y Durán, F. (2011) (Eds.) *Propuestas para la educación superior*. Santiago de Chile: INACAP
- Johnson, G. (2008). LeDoux's Fear Circuit and the Status of Emotion as a Non-cognitive Process. *Philosophical Psychology*, 21(6), 739-757. doi: 10.1080/09515080802516949
- Johnson, S. (2004). Antonio Damasio's theory of thinking faster and faster. *Discover*, 25(5), 44-49.
- Johnson-Laird, P., y Oatley, K. (2010) Emotions, Music, and Literature. En M, Lewis, J, Haviland-Jones., & L. Feldman (Eds.). *Handbook of Emotions*, 3ª. ed. (pp.102-113). New York, NY: Guilford Press.
- Joseph, T. P. (2007). William James and the Psychology of Emotion: From 1884 to the Present. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 43(4), 769-786.
- Kallenberg, B. J. (2009). Teaching Engineering Ethics by Conceptual Design: The Somatic Marker Hypothesis. *Science & Engineering Ethics*, 15(4), 563-576. doi:10.1007/s11948-009-9129-2
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford: Oxford University Press.
- Keltner, D. y Ekman, P. (2000) Facial expression of emotion. En M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds), *Handbook of emotions* (pp. 236-249). (2nd ed.). New York, NY: Guilford Publications.

- Keltner, D., y Gross, J. J. (1999). Functional accounts of emotion. *Cognition and Emotion*, 13, 467-480.
- Kennedy, A., y Denham, S. (2010) (Eds.). Focus on Gender: Parent and Child Contributions to the socialization of Emotional Competence. *New directions for Child and Adolescent Development*. 128. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- King, P. (2010). Emotions in the Medieval Thought. En Goldie (Ed.) *The Oxford Handbook to Emotions* (pp.167-188). Oxford: Oxford University Press.
- King, P. (en prensa). Body and Soul. En Marenbon (Ed.) *The Oxford Handbook to Medieval Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Knuuttila, S. (2006). *Emotions in ancient and medieval philosophy*. New York, NY: Oxford University Press.
- Köppe, T. (2009) Evolutionary psychology and the paradox of fiction. *Studies in the Literary Imagination*, 42(2), 125-154.
- Kreitman, N. (2006). Fantasy, fiction, and feelings. *Metaphilosophy*, 37(5), 605-622. doi: 10.1111/j.1467-9973.2006.00459.x
- Kristjánsson, K. (2006). “Emotional Intelligence” in the Classroom? An Aristotelian Critique. *Educational Theory*, 56(1), 39-56. doi:10.1111/j.1741-5446.2006.00002.x
- Kristjánsson, K. (2010). Emotion Education without Ontological Commitment? *Studies in Philosophy and Education*, 29, 259–274.
- Langlois, J. H. (2004). Emotion and Emotion Regulation: From Another Perspective. *Child Development*, 75(2), 315-316.
- Larsen, S.F., y Seilman, U. (1988). Personal meanings while reading literature. *Text*, 8, 411–429.
- Lasa, A., Holgado, F.P., Carrasco, M.A. y Barrio, M^a.V. (2008). The structure of Bryant’s Empathy Index for children: A cross-validation study. *Spanish Journal of Psychology*. 2, 670-677.
- Lau, P. y Wu, Florence (2012). Emotional Competence as a Positive Youth Development Construct: A conceptual Review. *The scientific World Journal* (1), 1-8.
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and Interpersonal Relationships: Toward a Person-Centered Conceptualization of Emotions and Coping. *Journal of Personality*, 74(1), 9-46. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- LeDoux J. (2012). Rethinking the Emotional Brain. *Neuron*, 73(4), 653-676. doi: 10.1016/j.

- LeDoux, J. (1999). *El Cerebro Emocional*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- LeDoux, J. (2000). Emotion Circuits in the Brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155-184.
- LeDoux, J. (2003). The Emotional Brain, Fear, and the Amygdala. *Cellular and Molecular Neurobiology*, 23(4/5).727-738.
- LeDoux, J., y Phelps, E. A. (2010). Emotional networks in the brain. En M. Lewis & J. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 159-179). New York, NY: Guilford Press.
- Lee, J., y Fox, J. (2009). Children's Communication and Socialization Skills by Types of Early Education Experiences. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 475-488.
- León, O., y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Lerner, D. (Septiembre, 1996). Lectura – Escuela–Biblioteca. En Fundalectura (Eds) 8a. Feria Internacional del Libro de Bogotá. Congreso Nacional de Lectura: Bogotá.
- Leslie, A. (1987). Pretense and Representation: The Origins of “Theory of Mind”. *Psychological Review* 94, (4), 412-426.
- Levinson, J. (1997). Emotion in Response to Art: A Survey of the Terrain. En: M. Hjort & S. Laver (Eds.), *Emotion and the Arts* (pp. 20-34). New York: Oxford University Press.
- Lewis, M. (2011). Problems in the Study of Infant Emotional Development. *Emotion Review* 3(2), 131-137, doi:10.1177/1754073910390565
- Lewis, M., y Haviland-Jones, J., & Barret, L. (Eds.). (2010). *Handbook of Emotions* (3ª Ed.).New York: Guilford Press.
- Light, S., Coan, J., Zahn-Waxler, C., Frye, C., Goldsmith, H., y Davidson, R. (2009). Empathy is associated with dynamic change in prefrontal brain electrical activity during positive emotion in children. *Child Development*, 80(4), 1210–1231.
- Lipman, M., Sharp, A.M., y Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the classroom* [Filosofía en el aula]. Philadelphia: Temple University Press
- Lluch, G. (2006). *De la narrativa oral a la literatura para niños*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- López, B. (2006). *El cuento, vehículo de transmisión de conceptos y valores sociales*. En López, B (Ed.). *El cuento como desarrollo de la creatividad artística*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.

- López, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil* (2ª ed.). Murcia: Universidad, Secretariado de Publicaciones.
- Lovat, T., Kerry, D., Neville, C. y Ron, T. (2011). Values Pedagogy and Teacher Education: Re-conceiving the Foundations. *Australian Journal of Teacher Education* 36(7), 30-44.
- Lyons, W. (1993). *Emoción*. Introducción de Jaume mascaró. Traducción del inglés por Inés Jurado. Barcelona: Antrophos.
- MacLean, P. (1949). Psychosomatic disease and the 'visceral brain': recent developments bearing on the Papez theory of emotion. *Psychosom. Med.* 11, 338 – 353.
- Magán, P. (2002) *El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura en la seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 15-35
- Mascolo, M. F. y Griffin, S. (Eds.) (1998). *What develops in emotional development?* [Qué se desarrolla en el desarrollo emocional] New York: Plenum.
- Matsumoto, D. (2004). Paul Ekman and the legacy of universals. *Journal of Research in Personality* 38 45–51
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política* (9ª Ed.). Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Chile: Universitaria.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational applications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D., y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.232>.
- Mayer, J.D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mazefsky, C., y Oswald, D. (2007). Emotion perception in Asperger's syndrome and high-functioning autism: the importance of diagnostic criteria and cue intensity. *Journal of Autism Dev Disord* 37, 1086-10895. Doi:10.1007/s10803-006-0251-6

- McCabe, P. C., y Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540. Doi: 10.1002/pits.20570
- Mendoza, A., Cerrillo, P. y García, J. (1999). *Literatura Infantil y Su Didáctica*. España: Universidad de Castilla-la Mancha.
- Mestre, J.M., y Guil, R. (2010). Inteligencia emocional. En Fernández-Abascal, E., Jiménez, M., & Martín, M. (Eds.). *Emoción y Motivación. La adaptación humana*. (p. 397-425). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Mincic, M. (2009). *Dialogic Reading with Emotion-Laden Storybooks: Intervention Methods to Enhance Children's Emergent Literacy and Social-Emotional Skills*. (Tesis doctoral sin publicar). Fairfax, VA: George Mason University.
- Molinas, J., Paes de Barros, R., Saavedra, J., y Giugale, M. (2010). *¿Qué Oportunidades Tienen Nuestros Hijos? Informe sobre la Oportunidad Humana en América Latina y el Caribe 2010*. Edición de conferencia. EEUU: Banco Mundial.
- Montero, I. y León, O.G. (2002). Triple -¿mortal?- interacción. COsejos para su interpretación a modo de red. *Revista de la AEMCO (Asociación Española de Metodología de las Ciencias del Comportamiento)*. Volumen especial, 413-415.
- Mufson, L., y Nowicki, S. Jr. (1991). Factors affecting the accuracy of facial affect recognition. *Journal of Social Psychology*, 13, 815-822.
- Mullen, J. (2006). *Using EI as a leader in schools*. In M. Hunter-Carsh., Y. Tiknaz., P. Cooper, & R. Sage. (Eds.) *The Handbook of Social, Emotional and Behavioural Difficulties* (179-186). London: Continuum
- Munita, F. (2007). Los caminos del mediador en la animación a la lectura. *Novedades Educativas* 204-205,134-139.
- Munita, F. (2010). *Literatura Infantil y Escuela: un diálogo posible*. Chile: Kultrún.
- Munita, F. y Riquelme, E. (2013) Leer con otros para leerse a sí mismo. La lectura mediada de literatura infantil y sus aportes en el desarrollo de las competencias emocionales del niño. En Bibliotecas Escolares CRA, Unidad de Currículum y Evaluación (Eds.) *A viva voz: Lectura en voz alta* (pp. 30-45). Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Munita, F., y Riquelme, E. (2009). La arquitectura de la ficción y el lector infantil: conjeturas sobre el proceso de articulación en la comprensión literaria. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 261-268.

- Muñoz, B. y Anwandter, A. (2011) *Manual de lectura temprana compartida: ¿Por qué es importante y cómo leer con niños y niñas de 0 a 7 años?*. Chile: MINEDUC.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Chile: Cuarto propio
- Nelson, A. (2005). The Rationalist Impulse [El impulso racionalista]. In A. Nelson (Ed.) *Blackwell Companion to Rationalism* (pp. 3-11). United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.
- Nikolajeva, M. (1995). *Aspects and Issues in the History of Children's Literature*. Westport, WA: Greenwood Press.
- Nikolajeva, M. (2012). Reading Other People's Minds Through Word and Image. *Children's Literature in Education*, 43, (3) 273-291. doi: 10.1007/s10583-012-9163-6
- Nissen, H., y Hawkins, C. J. (2010). Promoting Emotional Competence in the Preschool Classroom. *Childhood Education*, 86(4), 255-259. doi: 10.1080/00094056.2010.10523159
- Nowicki, S. Jr., y Mitchell, J. (1998). Accuracy in identifying affect in child and adult faces and voices and social competence in preschool children. *Genetic, Social, and General Psychological Monograph*, 124, 39-61.
- Nowicki, S.J., y Carton, J. (1993). The measurement of emotional intensity from facial expressions. *J. Soc. Psychol*, 133, 749-750.
- Nowicki, SJ. (2007). *A Manual for the DANVA Tests*. [El manual para el test DANVA]Atlanta, GA: Dept. Psychol., Emory University.
- Oatley, K. (1999). Why fiction may be twice as true as fact: Fiction as cognitive and emotional simulation. *Review of General Psychology*, 3(2), 101-117. doi: 10.1037/0022-3514.63.2.221
- Oliveira, S. D. de (2003). *Competência Emocional: Um Enfoque Reflexivo Para A Prática Pedagógica*. (Tesis doctoral inédita). España: Universidad Autónoma De Barcelona.
- Ong, W. (2004). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. (Sexta Reimp.) México: Fondo de cultura Económica.
- Páez, D. y Adrián, J.A. (1993). *Arte, Lenguaje y Emoción: La función de la experiencia estética desde la perspectiva vigostkiana*. Madrid: Fundamentos.
- Palmero, F. (2003). La emoción desde el modelo biológico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 13(6).
<http://reme.uji.es/articulos/apalmf5821004103/texto.html>

- Panksepp, J. (1982). Toward a general psychobiological theory of emotions. *Behav. Brain Sci.* 5, 407-467.
- Panksepp, J. (2012). A Synopsis of Affective Neuroscience -- Naturalizing the Mammalian Mind. *Journal Of Consciousness Studies*, 19(3/4), 6-18.
- Papez J. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Arch Neurol Psychiatry*. 38,725-743.
- Pardo, L., y Gutiérrez, R. (2011). Perspectivas historiográficas de las prácticas de lectura. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 34(2), 221-232.
- Pasnau, R. (en prensa). The Cambridge History of Medieval Philosophy [El Cambridge Historia de la filosofía medieval]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pastoriza, D. (1962). *El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires: Kapelusz
- Patte, G. (2011). *Déjenlos leer*. (1ª Ed. Electrónica). México: Fondo de cultura económica.
- Pelegrín, A. (2008). *La aventura de oír* (2ª. ed.). Madrid: ANAYA.
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional. Cognición y Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Plutchik, R. (2001). The nature of emotions. *American scientist*, 89(4), 344-350.
- Pons, F., de Rosnay, M., y Cuisinier, F. (2011). Cognition and Emotion. En S. Järvelä (Ed.). *Social and emotional aspects of learning*. (pp. 70-76). UK: Elsevier Ltd.
- Pons, F., Harris, P., y de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental periods and hierarchical organizations. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.
- Prado, A. (2006). *La interacción entre el relato del mundo televisivo y de la vida real en el proceso de construcción emocional infantil* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Priest, S. (1994). *Teorías y filosofías de la mente*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Prinz, J. (2004). *Gut Reactions: A Perceptual Theory of Emotion* [Reacciones de tripa: una teoría perceptual de las emociones]. Oxford: Oxford University Press.
- Radford, C. (1975). How Can We Be Moved by the Fate of Anna Karenina? *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplemental*, 49, 67-80.
- Reichardt, C.A. (1979). The statistical analysis from non-equivalent group designs. En T.D.Cook & D.T.Campbell (Eds.). *Quasi-experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*, pp. 147-205. Boston, MA: Houghton Mifflin Co.

- Rendón, M. (2003). *Regulación emocional y norma subjetiva en una muestra de escolares*. (Tesis de Magister inédita). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Richardson, R., Tolson, H., Huang, T-Y., y Lee, Y-H. (2009). Character Education: Lessons for Teaching Social and Emotional Competence. *Children & Schools*, 31(2), 71-788.
- Rimé, B. (2009). Emotion Elicits the Social Sharing of Emotion: Theory and Empirical Review. *Emotion Review*, 1(1), 60-85.
- Ripley, K., y Simpson, E. (2007). *First Steps to Emotional Literacy*. [Primeros pasos hacia la alfabetización emocional]. Abingdon: Routledge.
- Riquelme, E. y Montero, I. (2013). Improving Emotional Competence through Mediated Reading: Short Term Effects of a Children's Literature Program. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 226-239, DOI: 10.1080/10749039.2013.781185
- Riquelme, E., Henríquez, C., y Álvarez, C. (2003). Relaciones entre Teoría de la Mente y estilos de Apego. *Psyche*. 12(1), 73-81.
- Riquelme, E., Munita, F. y Montero, (2013). The Mediated reading of children's literature as "paradigmatic scenario" in the development of emotional competence: explore the fictional line to change the real script. *Artículo en revisión*.
- Riquelme, E., Munita, F., Jara, E., y Montero, I. (2013). Reconocimiento facial de emociones y desarrollo de la empatía mediante la Lectura Mediada de literatura infantil. *Cultura y Educación*, 25(3), 375-388. doi: 10.1174/113564013807749704
- Riquelme, E., y Montero, I. (Febrero, 2011) Efectos a corto plazo de un programa de lectura mediada de literatura infantil para el desarrollo de competencias emocionales. *Ier Encuentro Ibérico Del International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR)*, Madrid, España.
- Riquelme, E., y Montero, I. (Mayo-Junio, 2012) Improving emotional and pro-social competencies through mediated reading: Short term effects of an infantile literature program. *The 42nd Annual Meeting of the Jean Piaget Society: Rethinking Cognitive Development*, Toronto, Canadá.
- Riquelme, E., y Munita, F. (2011). Literatura Infantil y alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos*, 37(1), 269-277.
- Riquelme, E., y Munita, F. (diciembre, 2012). La lectura mediada de literatura infantil como un escenario paradigmático del desarrollo de competencias emocionales: explorar la línea de ficción para cambiar el guión real: *Seminario ¿Qué leer, Cómo leer?* Santiago, Chile.

- Rivière, A., y Núñez, A. (2001). *La mirada Mental*. Buenos Aires: Aique.
- Rocha, L. (2007). Pensar y sentir, dos modos no antagónicos de la razón en Descartes. *Revista de Filosofía*, 32(2), 89-108.
- Roeckelein, J. (1998). *Dictionary of Theories, Laws, and Concepts in Psychology*. New York, NY: Greenwood Press.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, 6 (1), 111-135.
- Rose-Krasnor, L. (2009). Future Directions in Youth Involvement Research. *Social Development*, 18(2), 497-509. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00506.x
- Rose-Krasnor, L. y Denham, S. (2009). Social and emotional competence in early childhood. En K. H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Peer interactions, relationships, and groups* (pp. 162-179). New York, NY: Guilford.
- Roth-Hanania, R., Davidov, M., y Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavior and Development*, 34(3), 447-458. doi: 10.1016/j.infbeh.2011.04.007
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence* New York, NY: The Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). *The Social Context of Emotional Development*. En Lewis, M., & Haviland-Jones, J. (Eds.). *Handbook of Emotions* (2ª Ed.). [Handbook de emociones]. (pp. 306-324). New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2001). Epilogue: Emotion communication and relationship context. *International Journal Of Behavioral Development*, 25(4), 354-356. doi:10.1080/01650250143000094
- Saarni, C. (2010). The Plasticity of Emotional Development. *Emotion Review*, 2(3), 300-303. doi: 10.1177/1754073909357969
- Saarni, C., Mumme, D., y Campos, J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 237-309). New York: Wiley.
- Sainz, L.M. (2009). La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 357-362.
- Sala, J. y Abarca, M. (2001). La educación emocional en el currículum. *Teoría educativa*. 13, 209-232.

- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J, y Mayer, J. (2000). Current Directions in Emotional Intelligence Research. En Gross, J.(Ed.). *Handbook of emotion regulation*, 2a Ed. (pp. 504-520). New York, NY: The Guilford Press.
- Sánchez, J. (2010): La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Ensayos*, 25, 79-96.
- Sánchez, M., Montero, I., y Méndez, C. (2005) Private Speech and Strategies for Emotional Self-Regulation in Preschool-aged Children. En I. Montero (Ed.). *Current research trends in private speech*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Sánchez-Corral, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- Sander, D., y Scherer, K, R. (Eds.). (2009). *Oxford Companion to Emotion and the Affective Sciences*. Oxford: Oxford University Press.
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100.
- Sauvé, S. y Martin, A. (en prensa). Emotion and the emotions. En R. Crisp (Ed). *The Oxford Handbook to the History of Ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Sayette, M., Cohn, J., Wertz, J., Perrott, M., y Parrott, D. (2001). A Psychometric Evaluation of the Facial Action Coding System for Assessing Spontaneous Expression. *Journal of Nonverbal Behavior* 25(3), 167-185.
- Scheff, T.J. (1979). *Catharsis in healing, ritual, and drama*. [Catharsis en sanación, ritual y drama]. Berkeley: University of California Press
- Scherer, K. y Ellgring, H. (2007). Are Facial Expressions of Emotion Produced by Categorical Affect Programs or Dynamically Driven by Appraisal? *Emotion*. 7(1), 113–130.
- Schültz, B. L., Richardson, R. C., Barber, C. R., y Wilcox, D. (2011). A Preschool Pilot Study of "Connecting with Others: Lessons for Teaching Social and Emotional Competence". *Early Childhood Education Journal*, 39(2), 143-148.
- Schütz, P., Quijada, P., de Vries, S., y Lynde, M. (2011). Emotion in Educational Contexts. En S. Järvelä (Ed.). *Social and emotional aspects of learning*. (pp. 64-69). UK: Elsevier Ltd.
- Schütz, P., y Pekrun, R. (2006). *Emotion in Education*. New York, NY: Academic Press.

- Scott, S., Knapp, M., Henderson, J., y Maughan, B. (2001). Financial cost of social exclusion: follow up study of antisocial children into adulthood. *British Medical Journal*, 323, 1-5.
- Seal, C. R., Sass, M. D., Bailey, J. R., y Liao-Troth, M. (2009). Integrating the emotional intelligence construct: The relationship between emotional ability and emotional competence. *Organization Management Journal*, 6(4), 204-214.
- Sell, R. (2002). *Children's literature as communication: the ChiLPA Project*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Shaw, D. S., Keenan, K., y Vondra, J. I. (1994). Developmental precursors of externalizing behavior: Ages 1 to 3. *Developmental Psychology*, 30, 355-364.
- Shields, A., y Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33, 906-916.
- Shields, A., y Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 381-395.
- Shweder, R., Haidt, J., Horton, R., y Joseph, C. (2010). The cultural Psychology of the emotions. En M. Lewis., J. Haviland-Jones, & L. Barrett (Eds.). *Handbook of Emotions*, 3ª. ed. (pp. 409-427). New York, NY: Guilford Press.
- Smith, M., y Mathur, R. (2009) Children's Imagination and Fantasy: Implications for Development, Education, and Classroom Activities. *Research in the Schools*, 16 (1) 52-63.
- Solar, M. (2008). Aproximaciones filosóficas a las emociones. En S. Ferrer, (Ed.) *Las emociones* (19-28). Santiago: Mediterráneo.
- Solomon, R. (2007). *Ética emocional, una teoría de los sentimientos*. Barcelona: Oxford University Press.
- Solomon, R. (2010). The philosophy of emotions. En M. Lewis., J. Haviland-Jones, & L. Feldman (Eds.). *Handbook of Emotions*, 3ª. ed. (pp. 3-16). New York, NY: Guilford Press.
- Sousa, R. de (1995). Consciousness and Rationality: How Not to Reinvent the Wheel. *Psychological Inquiry*, 6(3), 208-212
- Sousa, R.de (1987) *The Rationality of emotion*. Cambridge: The MIT Press.

- Spackman, M., y Miller, D. (2008). Embodying Emotions: What Emotion Theorists Can Learn from Simulations of Emotions. *Minds & Machines*, 18(3), 357-372. doi: 10.1007/s11023-008-9105-7
- Sparshott, F. (1997) Emotion and Emotions in Theatre Dance. En M. Hjort, & S. Laver (Eds.). *Emotion and the arts* (pp. 119-138). New York, NY: Oxford University Press.
- Spendlove, D. (2008). *Emotional Literacy (Ideas in Action)*. New York: Continuum.
- Spinrad, T., Stifter, C., Donelan-McCall, N., y Turner, L. (2004) Mothers' Regulation Strategies in Response to Toddlers' Affect: Links to Later Emotion Self-Regulation. *Social Development*, 13 (1), 40-55.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349-367. doi: 10.1080/14616730500365928
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E., y Collins, W. A. (2005). Placing early attachment experiences in developmental context. En K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.). *The power of longitudinal attachment research: From infancy and childhood to adulthood*. (pp. 48-70) New York: Guilford Publications.
- Stan, M. (2011). Socio-emotional predictors of school success at the beginning of school years. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (33), 806 – 810. doi:10.1016/j.sbspro.2012.01.233
- Stefan, C. (2008). Short-term efficacy of a Primary Prevention Program for the development of social-emotional competencies in preschool children. *Cognitie, Creier, Comportament / Cognition, Brain, Behavior*, 12(3), 285-307.
- Strayer, J. (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 218-244). New York: Cambridge University Press.
- Strongman, K.T. (1996). *The psychology of emotions: theories of emotion in perspective*, 4th. ed.. New York, NY: Wiley & Sons.
- Stump, K.N., Ratliff, J.M., Wu, Y.P., y Hawley, P.H. (2009). Theories of social competence from the top-down to the bottom-up: A case for considering

- foundational human needs. En J.L. Matson (Ed.), *Practitioners Guide to Social Behavior and Social Skills in Children* (pp. 23-37). New York, NY: Springer
- Tan, E.S. (1996). *Emotion and the structure of narrative film. Film as an emotion machine*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tan, E.S. (2000). Emotion, art and the humanities. En M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions*, 2nd. Ed. (pp. 116-136). New York, NY: Guilford Press.
- Tan, E.S., y Frijda, N.H. (1999). Sentiment in film viewing. In C. Plantinga & G.M. Smith (Eds.), *Passionate views. Film, cognition, and emotion*, (pp. 48-64). Baltimore & London: Johns Hopkins University Press.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3, 269–307.
- Tomkins, S. (1991). *Affect, Imagery, Consciousness vol. III. The Negative Affects: Fear and Anger*. New York, NY: Springer.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, consciousness*. New York, NY: Springer.
- Trevarthen, C. (1993). The Self Born in Intersubjectivity: The Psychology of an Infant Communicating. En Neisser, U. (Ed.) *The Perceived Self*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Vallejo, F. (2002). El rol de la emoción en la comprensión de textos narrativos. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 1(1), p.125-140
- Vallés, A. (2010). Habilidades emocionales. Recuperado el 17 de julio de 2010, del sitio web del IES PUIG Castellar: <http://iespuigcastellar.xeill.net/activitats/habilidades-emocionales>.
- van Kleeck, A., Stahl, E., y Bauer, E. (2003) (Eds). *On Reading Books to Children*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *IOS Tendencias Pedagógicas* 10, 2005. En: http://www.tendenciaspedagogicas.com/articulos/2005_10_05.pdf
- Vindel, E. R., y Montero, I. (2010, June). *Private speech and emotional self-regulation in preschool children*. Paper presented at the Annual Meeting of the Jean Piaget Society, St. Louis, MO

- Von Salisch, M. (2001). Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 310-319.
- Vreeke, G. J., y van der Mark, I. L. (2003) Empathy, an integrative model. *New Ideas in Psychology*, 21(3), 177-207. doi: 10.1016/j.newideapsych.2003.09.003
- Vygotski, L.S. (1999). The teaching about emotions. Historical-Psychological Studies. En R.W. Rieber (Ed), *The collected Works of L.S. Vygotsky, Vol 6, Scientific Legacy* (pp. 67-235). New York, NY: Kluwer academic. Original de 1933.
- Vygotski, L.S. (2009). La imaginación y el arte en la Infancia (9ª Ed.). Madrid: Akal. Original de 1930.
- Walton, K. (1997) 'Spelunking, Simulation, and Slime: On Being Moved By Fiction'. En *Emotion and the Arts*, M. Hjort and S. Laver eds., Oxford: Oxford University Press.
- Watson, J.B. (1961). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós
- Watt, D. (2005). Social Bonds and the Nature of Empathy. *Journal of Consciousness Studies*, 12, (8), 185-209.
- Weber, J. (2007). La otra lectura, la ilustración en los libros para niños. *Bookbird*; 45(1) 49.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Webster-Stratton, C., y Reid, M.J. (2004) Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children-The Foundation for Early School Readiness and Success. *Infants and Young Children*, 17(2), 96-113
- Wellman, H. (1992). *The Child's Theory of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., et al., (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.
- Wikström, B.-M. (2011). Works of Art as a Pedagogical Tool: An Alternative Approach to Education. *Creative Nursing*, 17(4), 187-194.
- Zembylas, M. (2002). "Structures of feeling" in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules. *Educational Theory*, 52(2), 187-187.
- Zevenbergen, A.A., y Whitehurst, G.J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. En Van Kleeck, A., Stahl, S., & Bauer, E.

(Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers (177-200)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zigler, E. y Bishop-Josef, S. (2006) The Cognitive Child vs. the Whole Child: Lessons from 40 Years of Head Start. En D. Singer, R. Michnick, & K. Hirsh-Pasek (Eds.) *Play=Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 15-35). New York, NY: Oxford University Press.

Zumalde-Arregi, I. (2011). The filmic emotion. A comparative analysis of film theories. *Revista Latina de Comunicación Social*, 66, 326-349.

ANEXOS

Anexo 1: CUESTIONARIO DE REGULACIÓN EMOCIONAL

Nombre del niño/a:.....
 Fecha de nacimiento:.....
 Nombre de la persona que contesta el cuestionario:
 Fecha:

Esta es una lista de enunciados que se refieren a los estados emocionales de los niños. Por favor, rodee en un círculo el número que mejor describe la frecuencia del comportamiento observado en el/la niño/a, de acuerdo con la siguiente valoración: 1 si el niño **rara vez o nunca** se comporta como en la descripción; 2 si el niño **algunas veces** se comporta como en la descripción; 3 si el niño **a menudo** se comporta como en la descripción; y 4 si el niño **casi siempre** se comporta como en la descripción.

Por favor, conteste a todos los ítems, si no puede decidirse, elija el que más se acerca a lo que Ud. Observa en el niño/a.

Este niño/a...	Rara	A veces	A
Casi	vez/ nunca	menudo	siempre
1. Es un niño alegre.			
2. Presenta marcados cambios de humor (su estado emocional es difícil de anticipar porque su humor oscila rápidamente de positivo a negativo).	1	2	3 4
3. Responde positivamente (sonrisa, risa) a propuestas neutrales o amistosas de los adultos.	1	2	3 4
4. Tolera bien el cambio de una actividad a otra; no se pone nervioso, angustiado o abiertamente alterado cuando pasa de una actividad a otra.	1	2	3 4
5. Se recupera rápidamente de los disgustos (por ejemplo, no pone mala cara o se queda de mal humor, nervioso o triste después de acontecimientos desagradables).	1	2	3 4
6. Se frustra fácilmente.			
7. Responde positivamente (sonrisa, risa) a propuestas neutrales o amistosas de sus compañeros.	1	2	3 4
8. Es propenso a tener explosiones de enfado o rabietas.			
9. Es capaz de aplazar la recompensa (por ejemplo, puede esperar por algo que le gusta)	1	2	3 4
10. Parece disfrutar cuando otros están disgustados (por ejemplo, se ríe cuando otra persona se hace daño o es castigada; parece que le divierte molestar a los demás).	1	2	3 4

11. Puede regular su emoción en situaciones que le activan o le estimulan (por ejemplo, no se deja llevar por la excitación en situaciones de juego muy acaloradas, o no se muestra abiertamente alterado en contextos inapropiados).	1	2	3	4
12. Es llorón (o quejumbroso) con los adultos o anda siempre "pegado" a ellos.	1	2	3	4
13. Es propenso a tener explosiones de energía o euforia desmesuradas que son molestas o perturbadoras.	1	2	3	4
14. Responde enojado cuando los adultos le ponen límites.				
15. Puede expresar cuando se siente triste, enojado o asustado.	1	2	3	4
16. Parece triste o apático (indiferente).				
17. Se muestra demasiado eufórico cuando trata de involucrar a otros en el juego.	1	2	3	4
18. Muestra un afecto aplanado (su expresión es de vacío e inexpresiva; el niño parece emocionalmente ausente).	1	2	3	4
19. Responde negativamente a las propuestas neutrales o amistosas de sus compañeros (por ejemplo, puede responder en un tono de enojo o se asusta).	1	2	3	4
20. Es impulsivo.	1	2	3	4
21. Es empático con otros (parece que logra captar lo que otros puedan sentir o experimentar). Muestra preocupación cuando otros están preocupados o angustiados.	1	2	3	4
22. Muestra euforia en situaciones inadecuadas.	1	2	3	4
23. Muestra emociones negativas adecuadas o esperables (rabia, miedo, frustración o angustia) cuando es agredido o molestado por sus compañeros.				
24. Muestra emociones negativas (enfado, miedo, frustración) cuando trata de atraer o implicar a otros en el juego.				

Muchas Gracias por su colaboración

Anexo2: Escala de empatía

Nombre del niño/a:.....

GEM-PR-SPA

Completado por:

Por favor lea cada frase e indique el grado en que está de acuerdo o en desacuerdo sobre la descripción de su Hijo (estudiante). Marque sus respuestas con un círculo en el número que considere apropiado. No deje ninguna frase sin contestar. Muchas Gracias por su colaboración.

Si usted algo está de acuerdo con la frase, ponga una cruz como se indica.

	Casi Nunca	Rara Vez	A Menudo	Casi Siempre
1. Mi hijo/a se pone triste si ve a otro niño que no encuentra con quien jugar.	1	2	3	4
2.- Mi hijo/a trata a los perros y gatos como si tuviesen sentimientos.	1	2	3	4
3. Mi Hijo/a reacciona mal cuando ve a alguien besándose o abrazándose en público	1	2	3	4
4. A mi hijo/a le afecta ver que otro/a lo pasa mal.	1	2	3	4
5. Mi hijo/a lo pasa mal cuando otros a su alrededor están tristes.	1	2	3	4
6. Mi hijo/a no entiende por qué hay gente que llora de alegría.	1	2	3	4
7. Mi hijo/a lo pasa mal cuando ve que castigan a otro niño por ser inquieto.	1	2	3	4
8. Mi hijo/a reacciona a los estados de ánimo de las personas que le rodean.	1	2	3	4
9. A mi hijo le afecta ver que otra persona lo está pasando mal.	1	2	3	4
10. A mi hijo/a le gusta mirar cuando se reparten regalos, aun cuando no le corresponda ninguno.	1	2	3	4
11. Ver a otro niño/a llorando hace que mi hijo/a lllore o lo pase mal.	1	2	3	4
12. A mi hijo/a le afecta cuando ve a otro niño siendo lastimado.	1	2	3	4
13. Cuando estoy triste, mi hijo/a no se da cuenta.	1	2	3	4
14. Ver a otro niño/a reír hace que mi hijo se ría también.	1	2	3	4
15. Las películas o programas de televisión tristes, hacen que mi hijo se ponga triste.	1	2	3	4
16. Mi hijo/a se pone nervioso cuando otros alrededor están nerviosos.	1	2	3	4
17. Es difícil para mi hijo/a entender por qué alguien lo pasa mal.	1	2	3	4
18. A mi hijo/a le afecta ver a un animal lastimado.	1	2	3	4
19. Mi hijo/a se pone triste por personas que tienen problemas físicos (Ej., están en una silla de ruedas).	1	2	3	4
20. Mi hijo/a pocas veces entiende por qué la gente llora.	1	2	3	4
21. Mi hijo/a se comería la última galleta del paquete, aún sabiendo que alguien más la quiere.	1	2	3	4
22. Mi hijo/a se pone contento cuando otros están contentos.	1	2	3	4
23. Mi hijo/a continúa sintiéndose bien, aún cuando otros estén tristes.	1	2	3	4

Anexo 3. Carta consentimiento informado



Colegio San Francisco
Equipo Técnico Pedagógico

Temuco, 06 de mayo de 2010.

Estimados Padres y Apoderados

Por medio de la presente queremos invitar a sus hijos a participar en una actividad denominada “Tardes de fábula y cuento”. La actividad es sencilla y consiste en la lectura de cuentos para y con los niños.

Se ha comprobado que la lectura compartida de literatura infantil, favorece el desarrollo del lenguaje expresivo, comprensivo, la comprensión lectora e incluso las habilidades sociales.

Queremos que nuestros estudiantes potencien su desarrollo en estas áreas y con este objetivo desarrollaremos esta actividad, la que forma parte de un proyecto dirigido por el Sr. Enrique Riquelme Mella, (Ps., Mg). En el marco del Doctorado en Desarrollo y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

Los cuentos son leídos dos veces por semana por monitoras preparadas para ello y, naturalmente, la participación de su hijo/a o pupilo/a, no implica ningún riesgo en su desarrollo. El listado de cuentos estará a vuestra disposición en el colegio, así como una mayor información sobre el programa.

La actividad se iniciará el miércoles 12 de mayo, durará hasta fines del semestre y se realizará los días lunes y miércoles desde las 16:00 hasta las 17:00. Una vez finalizado el programa, se entregará a los niños un Diploma de “Niño/a Lector de Cuentos”.

Esperamos contar con su participación, para lo cual solicitamos completar autorización adjunta. Sin otro particular saluda atentamente.

Segundo Edgardo Sepúlveda Silva

Coordinador Equipo Técnico Pedagógico

AUTORIZACIÓN

Yo _____, rut: _____ apoderado
de _____, autorizo a mi Hijo/a a asistir a la actividad

denominada “Tardes de fábula y cuento”. Esta actividad se realizará los días lunes y miércoles desde las 16:00 hasta las 17:00, a partir del lunes 12 de mayo de 20010 y durará todo el primer semestre.

Firma Apoderado/a

Coordinador Técnico Pedagógico

Anexo 4. Carta Invitación



Colegio San Francisco
Equipo Técnico Pedagógico

Temuco, 06 de mayo de 2010.

Estimado Estudiante

Has sido invitado a participar en las “Tardes de fábula y cuento”, que es una actividad en el colegio, en la que se contarán historias y se leerán cuentos entretenidos.

La actividad es de libre asistencia, lo que significa que puedes ir cuando quieras, y no tiene nota, se trata solamente de que participes con nosotros y lo pases bien.

Al final de la actividad, que durará tres meses, te darán un diploma de “Niño/a Lector de Cuentos” que te servirá para que puedas leer cuentos a quien tú quieras, por ejemplo, a tu papá o mamá a tus hermanos mayores, menores o a tus amigos.

*Te invitamos entonces, los días lunes y miércoles desde las **16:00 hasta las 17:00**. A partir del miércoles 11 de mayo de 2010.*

Te Esperamos

Atentamente

Segundo Edgardo Sepúlveda Silva

Coordinador Equipo Técnico Pedagógico

Anexo 5: Carta de reconocimiento

Colegio San Francisco
Equipo Técnico Pedagógico

Por medio de la presente queremos reconocer la participación de

en la actividad
*denominada **“Tardes de fábula y cuento”**.*

*Nos enorgullece reconocerlo como un **“Niño/a Lector de Cuentos”***
y esperamos que este sea sólo el comienzo de una vida en que la
literatura y la lectura tendrán un espacio central.

Segundo Edgardo Sepúlveda Silva
Coordinador Equipo Técnico Pedagógico

Anexo 6. Listado base de literatura infantil utilizado en el Programa

- 1 Ana María Machado, A.M & Lima, G. (2010). *La princesa que elegía*. Bogotá: Norma.
- 2 Cantone, A. L. & Veit, B. (2007). *El caracol que quería saber quién le robó su casa*. Bogotá: Norma.
- 3 Giorgi, P. & Sánchez, P. (2006). *Dentro de la caja*. Buenos Aires: Norma
- 4 Gorbachev, V. (2003). *Un día de lluvia*. Bogotá: Norma.
- 5 Grobler, P. & Piumini, R (2006) *El doctor Me Di Cin*. Bogotá: Colombia.
- 6 Heine, H. (2006). *Foxtrot*. Bogotá: Norma.
- 7 Horvath, D. (2008). *Oso Mandón*. Bogotá: Norma.
- 8 Janisch, J. & Artem (2008). *Sombras*. Bogotá: Norma.
- 9 Kasza, K. (1997). *El tigre y el ratón*. Bogotá: Norma.
- 10 Kasza, K. (1991). *Cuando el elefante camina*. Bogotá: Norma.
- 11 Kasza, K. (1991). *El estofado del lobo*. Bogotá: Norma.
- 12 Kasza, K. (1997). *Los Secretos de Abuelo Sapo*. Barcelona: Norma.
- 13 Kasza, K. (1997). *No te rías, Pepe*. Barcelona: Norma.
- 14 Kasza, K. (1998). *Choco encuentra una mamá*. Bogotá: Norma.
- 15 Kasza, K. (1998). *El día de campo de Don Chanco*. Barcelona: Norma.
- 16 Kasza, K. (2002). *El más poderoso*. Bogotá: Norma.
- 17 Kasza, K. (2009). *El perro que quiso ser lobo*. Bogotá: Norma.
- 18 Kasza, K. (2009). *Una Cena Elegante*. Bogotá: Norma.
- 19 Langley, J. & Rosen, M. (1998). *¡Ronquidos!* Bogotá: Norma.
- 20 Lionni, L. (2010). *Un pez es un pez*. Bogotá: Norma
- 21 McKee, D. (2006). *Quien es la señora García*. Bogotá: Norma.
- 22 McNaughton, C. (2007). *¡De repente*. Bogotá: Norma.
- 23 Orlev, U. (2004). *El león de regalo*. Bogotá: Norma.
- 24 Pawlak, P. & Horn, E. (2002). *Disculpe, ¿es usted una bruja?* Bogotá: Norma.
- 25 Rogers, T. & Rogers, A. (1998). *La selva loca*. Bogotá: Norma.
- 26 Ross, T. & Willis, J. (2005). *¡Shhh*. Bogotá: Norma.

- 27 Ross, T. & Willis, J. (2001). *¿Cómo era yo cuando era un bebé?* Bogotá: Norma.
- 28 Slonim, D. (2008). *Venía con el sofá*. México: Norma.
- 29 Spelman, C.M. (2002). *El divorcio de mamá y papá oso*. México: Norma.
- 30 Steig, W. (2000). *Pedro es una pizza*. Bogotá: Norma
- 31 Torres, M, (2007). *Gatos garabatos*. Lima: Norma.
- 32 Whybrow, I. (2010). *Tito, Teo y los piratas*. USA: Grupo Editorial Norma.

Anexo 7. Ejemplo de cuento intervenido durante capacitación

“Choco encuentra una mamá”

Choco era un pájaro muy pequeño (*Voz alta con tono aclaratorio*). Choco estaba triste (*Enseñar imagen, preguntar por la cara de tristeza y reflejar la emoción en cuerpo y rostro*).

Tenía muchas ganas de conseguir una mamá, (*Tono de suspenso*), pero ¿Quién podría serlo? (*Tono de pregunta*)

Un día decidió ir a buscar una. (*Tono de suspenso*)

(*El adulto lector muestra la imagen del cuento y pasa a la otra página lentamente*)

Primero se encontró con la señora Jirafa. (*Tono de suspenso*)

-¡Señora jirafa!-dijo-. ¡Usted es amarilla como yo! (*Tono exclamativo, refleja rostro de alegría*)

¿Es usted mi mamá? (*Tono de pregunta*)

- Lo siento –Suspiro la señora Jirafa -. (*La cuenta cuentos suspira, con tono triste*) Pero yo no tengo alas como tú.

(*La cuenta cuentos muestra la imagen de cuento y lentamente da vuelta la página*)

Choco se encontró después con la señora Pingüino. (*Voz alta y pausada*)

- ¡Señora pingüino! – Exclamó-. (*Tono exclamativo y voz alta*)

¡Usted tiene alas como yo! (*Tono exclamativo y voz alta*)

¿Será que es usted mi mamá? (*Tono de pregunta y entusiasta*)

- Los siento suspiro la señora Pingüino-. (*La cuenta cuentos suspira, con tono triste*) Pero mis mejillas no son grandes y redondas como las tuyas.

(*La cuenta cuentos expresa tristeza facialmente y muestra la imagen del cuento. Posteriormente, pasa lentamente a la otra página.*)

Choco se encontró después con la señora morsa. (*Voz alta y pausada*)

- ¡Señora morsa! . -Exclamó -. Sus mejillas son grandes y redondas como las mías. (*Voz alta y tono exclamativo*) ¿Es usted mi mamá? (*Tono de pregunta*)

-¡Mira!-gruñó la señora Morsa -. (*Tono molesto*) La señora morsa tenía rabia al contestarle a Choco (*el lector refleja rabia en el rostro*)

Mis pies no tienen rayas como los tuyos, así que, ¡no me molestes! *(Tono exclamativo y molesto, la cuenta cuentos coloca cara de enojo)* *(La cuenta cuentos refleja rabia y muestra la imagen del cuento. Posteriormente, pasa lentamente a la otra página.)*

Choco busco por todas partes, pero no pudo encontrar una madre que se le pareciera. *(Voz pausada y baja, la cuenta cuentos coloca el rostro triste y muestra la imagen del cuento. Pasa lentamente a la otra página)* *Choco se encuentra muy triste y desilusionado*

Cuando Choco vio a la señora oso recogiendo manzanas, supo que ella no podía ser su madre. *(Voz pausada y triste)* No había ningún parecido entre él y la señora Oso. *(Tono explicativo, la cuenta cuentos muestra la imagen a los estudiantes, y pasa a la otra página lentamente.)*

Choco se sintió tan triste, que empezó a llorar: *(voz pausada, la cuenta cuentos coloca cara de tristeza)*

-¡Mama, mamá! ¡Necesito una mamá! *(Voz alta y tono exclamativo, la cuenta cuentos coloca cara de tristeza)*

La Señora Oso se acercó corriendo para averiguar qué le estaba pasando. *(Voz alta y tono de suspenso)*

Después de haber escuchado la historia de Choco, suspiro: *(La cuenta cuentos suspira. Tono pausado)*

-¿En qué reconocerías a tu madre? *(Tono de pregunta)*

(La cuenta cuentos muestra la imagen del cuento, y posteriormente pasa lentamente a la otra página)

Choco estaba muy triste

- ¡Ay! Estoy seguro que ella me abrazaría - dijo Choco entre sollozos. *(Tono pausado y triste)*

- ¿Así?- preguntó la señora Oso *(Tono de pregunta.)*Y lo abrazó con mucha fuerza. *(Tono afectuoso y pausado. La cuenta cuentos simula un abrazo con gestos expresivos)*

(Se muestra la imagen y se pasa lentamente a la otra página) Choco y la señora Oso estaban muy alegres

-Si... y estoy seguro de que también me besaría –dijo Choco. *(Tono entusiasta y alegre)*

- ¿Así? – preguntó la señora Oso, y alzándolo le dio un beso muy largo. (Tono afectuoso y pausado.) (*Choco estaba muy alegre, Se muestra la imagen y se pasa a la otra página lentamente.*)

-Si... y estoy seguro de que me cantarían una canción y de que me alegraría el día. (Tono entusiasta y alegre, *rostro refleja alegría*)

- ¿Así? -pregunto la señora Oso. Y entonces cantaron y bailaron. (Tono entusiasta y alegre, *la cuenta cuentos coloca cara de alegría*)

(Se muestra la imagen y se pasa a la otra página lentamente.) *Choco y la señora Oso estaban muy alegres*

Después de descansar un rato, la señora Oso le dijo a Choco: (Tono pausado)

- Choco, tal vez yo podría ser tu madre. (Tono de pregunta y voz entusiasta)

-¿Tú? – Preguntó Choco (Tono de pregunta y voz de sorpresa. La cuenta cuentos coloca cara de sorpresa)

(Se muestra la imagen y se pasa a la otra página rápidamente.)

- Pero si tú no eres amarilla. Además no tienes alas, ni mejillas grandes y redondas. ¡Tus pies tampoco son como los míos! (Voz alta, tono exclamativo y de sorpresa)

- ¡Qué barbaridad!- dijo la señora oso- ¡Me imagino lo graciosa que me vería! (Tono exclamativo y de entusiasmo, la cuenta cuentos coloca cara de alegría.)

A choco también le pareció que se vería muy graciosa.

(La cuenta cuentos coloca cara de alegría y muestra la imagen del cuento. Pasa lentamente a la otra página)

Choco y la señora Oso estaban muy alegres

-Bueno –dijo la señora Oso-, mis hijos me están esperando en casa. (Tono pausado y explicativo)

Te invito a comer un pedazo de pastel de manzana. ¿Quieres venir? (Tono entusiasta y de interrogación)

La idea de comer pastel de manzana le pareció excelente a Choco. (Tono entusiasta, la cuenta cuentos muestra la imagen y pasa rápidamente a la otra página.)

Tan pronto como llegaron, los hijos de la señora Osa salieron a recibirlo. (*Tono alegre y entusiasta*)

-Choco, te presento a Hipo, a Coco y a Chanchi. Yo soy su madre. (*Tono explicativo y entusiasta*) Todos estaban muy alegres.

(La cuenta cuentos refleja alegría y muestra la imagen. Pasa lentamente a la otra imagen)

El olor agradable a pastel de manzana y el dulce sonido de las risas llenaron la casa de la señora Oso. *(Tono de voz afectuoso y alegre, la cuenta cuentos muestra la imagen y expresivamente. Pasa lentamente a la otra página.)*

Después de aquella pequeña fiesta, la señora Oso abrazó a todos sus hijos con un fuerte y caluroso abrazo de oso, y Choco se sintió muy feliz de que su madre fuera tal y como era. *(Tono pausado y afectuoso) Todos se encuentran muy alegres*

(La cuenta cuentos muestra la imagen y lentamente cierra el libro)

Preguntas de comprensión de la historia y énfasis en la experiencia emocional del personaje: *¿Cómo se sentía?, ¿cómo es esa cara?, ¿cuándo se sintió feliz?, ¿por qué?, ¿cómo es esa cara?, ¿qué hizo el personaje para estar feliz? ¿Lo logró?, ¿qué cara puso la señora oso al final?, ¿por qué?, ¿y la señora morsa?, ¿por qué estaba enojada, qué cara tenía?*