

Evaluación e Intervención de la Dimensión Emocional en Primera Infancia: una Revisión
Bibliográfica en Latinoamérica

Yesica Alexandra García Gutiérrez

Lina Fernanda Gutiérrez Rodríguez

Universidad de Boyacá

Facultad de Ciencias Humanas y Educativas

Programa de Psicología

Sogamoso

2021

Evaluación e Intervención de la Dimensión Emocional en Primera Infancia: una Revisión
Bibliográfica en Latinoamérica

Yesica Alexandra García Gutiérrez

Lina Fernanda Gutiérrez Rodríguez

Trabajo de Grado para Optar al Título de Psicólogo

Director

Gloria Johanna Montaña Mogollón

Psicólogo

Universidad de Boyacá

Facultad de Ciencias Humanas y Educativas

Programa de Psicología

Sogamoso

2021

Nota de aceptación:

Firma Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Sogamoso, 18 de noviembre de 2021

“Únicamente el graduando es responsable de las ideas expuestas en el presente trabajo”.

(Universidad de Boyacá. Acuerdo 958 del 30 de marzo de 2017, Artículo décimo primero).

Dedico en forma especial el resultado final de varios meses de esfuerzo realizando un trabajo que hoy día llegó a feliz término, a mis padres quienes con su infinito amor, paciencia y esfuerzo apoyaron incondicionalmente cada momento de mi carrera ayudándome a culminar satisfactoriamente este gran sueño, a mi hijo quien pacientemente cedió parte de nuestro tiempo a este importante proceso y a mis hermanos por ser apoyo moral y financiero en todo momento, brindando lo mejor de sí para hacerme comprender que valdría la pena. También a mi compañera de investigación por su infinita paciencia, dedicación y compañerismo.

Yesica Alexandra García Gutiérrez.

Este trabajo va dedicado a la memoria de mi padre quien hoy desde el cielo me acompaña y celebra un triunfo más, de igual forma en memoria de mi tía quien en vida me apoyo y coloco su granito de arena para poder hacer este sueño realidad, a mi madre quien sigue a mi lado con su inmensa sabiduría me guía en los momentos difíciles, a mi hijo quien es mi inspiración para seguir con el proceso, a mi esposo que desde su apoyo moral no dejó que desfalleciera y finalmente a mi dos compañeras y amigas que desde su paciencia y tolerancia contribuyeron en toda mi formación académica.

Lina Fernanda Gutiérrez Rodríguez.

La confianza que otorgan a nuestras capacidades son nuestra fuente de inspiración y la fuerza que necesitamos para continuar aun en la adversidad.

Las autoras.

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro profundo agradecimiento especialmente a Dios, quien ha respaldado nuestro proceso, por su gracia nos fortalece, nos brinda la tranquilidad y sabiduría necesaria para continuar en los momentos de incertidumbre. De igual manera, exaltamos con gratitud la labor de nuestra directora de trabajo de grado Dra. Gloria Johanna Montaña Mogollón por enriquecer nuestra formación personal y profesional quien desde sus experiencias y conocimientos orientó esta investigación, por su diligencia y entrega, y lo más importante, por motivarnos con su calidez humana a no desfallecer pese a las dificultades expresando consuelo con las palabras precisas en el momento oportuno.

También, agradecemos a las docentes evaluadoras del presente trabajo, Dra. Lizzeth Nathalia Arévalo Medina y Lic. Paola Andrea Lara Buitrago quienes colaboraron en el proceso con su conocimiento y enseñanza a fin de lograr un trabajo responsable, coherente y con calidad académica, juzgando con criterio, imparcialidad y respeto los desaciertos cometidos. Finalmente, agradecimientos a la Universidad de Boyacá y al Comité de Investigación de la sede por aceptar nuestra propuesta y permitirnos ser parte de la comunidad de estudiantes investigadores.

A todos, muchas gracias por estar ahí.

Contenido

Resumen	10
Introducción.....	11
Métodos Empleados para la Evaluación de las Emociones en la Primera Infancia	13
Estrategias de Evaluación Empleadas con Lactantes y Preescolares.....	14
Estrategias de Evaluación Empleadas con Población en Edad Escolar	20
Otros Constructos e Instrumentos que Evalúan Aspectos de la Habilidad Emocional.....	24
Estrategias de Intervención que se han Implementado para Potencializar el Desarrollo Emocional en la Primera Infancia	26
Estrategias Implementadas por Padres y/o Cuidadores	26
Estrategias Implementadas por los Docentes.....	31
Estrategias Implementadas por el Currículo	36
Conclusiones.....	40
Recomendaciones	45
Referencias	47
Anexos	55
Anexo A. Anteproyecto	56

Lista de Tablas

Tabla 1. Estrategias empleadas en la evaluación de la dimensión emocional en lactantes y preescolares (0 a 5 años)	18
Tabla 2. Estrategias empleadas en la evaluación de la dimensión emocional en población en edad escolar (5 a 8 años)	22
Tabla 3. Otros constructos e instrumentos que en sus dimensiones evalúan aspectos de la emoción	25
Tabla 4. Estrategias empleadas por padres y/o cuidadores en infantes de 0 a 8 años.....	30
Tabla 5. Estrategias implementadas por los docentes en escolares de 5 a 8 años	31
Tabla 6. Estrategias implementadas por el currículo	37

Lista de Figuras

Figura 1. Países latinoamericanos en los cuales se desarrollaron las investigaciones 13

Figura 2. Investigaciones que presentan propiedades psicométricas de los instrumentos17

Resumen

García Gutiérrez Yesica Alexandra y Gutiérrez Rodríguez Lina Fernanda

Evaluación e Intervención de la Dimensión Emocional en Primera Infancia: una Revisión Bibliográfica en Latinoamérica / Yesica Alexandra García Gutiérrez, Lina Fernanda Gutiérrez Rodríguez. - - Sogamoso : Universidad de Boyacá, Facultad de Ciencias Humanas y Educativas, 2021.

91p. : il. + 1CD ROOM. - - (Monografía UB, Psicología ; n°.)
Monografía (Psicólogo). - - Universidad de Boyacá, 2021.

La investigación presenta las principales estrategias empleadas para el estudio de las habilidades emocionales, identificando los métodos empleados para la evaluación de las emociones de la primera infancia, y posteriormente, las estrategias de intervención que se han implementado para potencializarlas.

Los hallazgos analizados fueron investigaciones de la última sobre evaluación e intervención de la dimensión emocional en población infantil latinoamericana; el tipo de estudio realizado fue bibliográfico documental, lo que permitió conocer y analizar la manera como actualmente se investiga el desarrollo emocional de los infantes. Las fuentes de información primaria empleadas fueron las bases de datos Scencedirect, Scielo, Redalyc y Dialnet. Como fuentes secundarias, se consultaron escritos como libros, revistas y artículos. La búsqueda del material bibliográfico relacionado con el tema objeto de estudio se llevó a cabo empleando palabras clave cumpliendo con los criterios de inclusión. Para el proceso de síntesis se empleó una matriz de análisis, los resultados presentados se apoyan en la técnica de análisis de contenido.

Se concluye que, en lactantes y preescolares se emplean comúnmente instrumentos heteroaplicados y la observación directa de la conducta en díadas madre-hijo en situaciones de juego libre; la mayoría de los métodos enfatizaron en algunas dimensiones de manera aislada como la comprensión, la percepción y regulación emocional. En los escolares se emplea en mayor medida estrategias basadas en el autorreporte y se evalúan otras dimensiones como la regulación emocional y la empatía. Para futuras investigaciones, se recomienda proponer estrategias para estimular el desarrollo emocional desde la etapa prenatal dada su incidencia en el tipo de vínculo que se establecerá a futuro, atendiendo a los criterios de validez científica y los aspectos individuales en relación con la etapa evolutiva y el contexto del menor.

Introducción

El aumento en las cifras de niños con conductas emocionalmente desajustadas reflejadas en comportamientos externalizados como la agresividad, e internalizados como la ansiedad y la depresión han recibido especial atención actualmente, debido a que irrumpen en el proceso de adaptación social de la población que se aproxima a etapas aún más demandantes como la adolescencia y la adultez. De ahí que se le otorgue importancia a la identificación temprana de emociones negativas y problemas de conducta pues, ayuda a conocer y potenciar los comportamientos de ajuste, así como la funcionalidad social y emocional futuras del niño (Bárrig JÓ y Alarcón, 2017).

Por esto, desde hace 30 años en América Latina se ha venido presentando una importante revolución en la investigación sobre las emociones. Dichos procesos han demandado la modificación tanto del enfoque como de las variables objeto de interés de las ciencias sociales y de la salud (Fernández et al., 2017), así como la popularización de modelos teóricos que son fundamentales para orientar el proceso investigativo y la elaboración de intervenciones que contribuyan al alivio del sufrimiento de personas con problemas emocionales. Con ello se han venido implementando diversos programas que promueven una atención integral de alta calidad a los jóvenes, niños y niñas (Peralta y Fujimoto, 1998), a través de organismos internacionales como Naciones Unidas, la Organización de Estados Americanos y Unicef, además de las organizaciones de las que cada país dispone para tales objetos, con la finalidad de evaluar, intervenir y acompañar de manera eficaz a la población infantil que constantemente es vulnerada en estas latitudes.

De igual manera, el desarrollo de instrumentos que permiten evaluar la esfera emocional en los niños y niñas se ha intensificado haciendo un abordaje desde diferentes puntos de vista por medio de mecanismos de estimulación, medición y análisis de las reacciones emocionales (Callejas et al., 2017). Sin embargo, aunque en la actualidad se cuenta con instrumentos válidos y fiables, el conocimiento sobre la evaluación de las emociones en infantes y adolescentes en entornos hispanohablantes es escaso debido principalmente al solapamiento teórico a causa de los diferentes planteamientos de enfoques y modelos, a esto se suma el frecuente uso de instrumentos que han sido diseñados para culturas anglosajonas (Arrivillaga y Extremera, 2020). Lo anterior dificulta que los hallazgos sobre el desarrollo emocional en dichas edades se

agrupen bajo una misma denominación limitando la construcción de un sustrato empírico sólido y de calidad, así como el planteamiento de intervenciones integrales y eficaces.

De allí que, el objetivo central de la presente investigación sea identificar los principales hallazgos de la última década acerca de las estrategias que han sido empleadas en América Latina para la evaluación e intervención de la dimensión emocional en la primera infancia. Con tal fin, se realizó una revisión sistemática de literatura científica en las bases de datos Science Direct, Dialnet, Redalyc y Scielo sobre artículos publicados desde el 2011 hasta la actualidad, para ello se emplearon palabras clave seleccionadas a través del tesoro de la base de datos Eric, así como criterios de inclusión que garantizan el cumplimiento de los objetivos propuestos. La información obtenida se compiló en una matriz la cual facilitó el proceso de análisis, síntesis e interpretación de los documentos consultados a partir de la técnica de análisis de contenido.

Los resultados se presentan en dos capítulos, en el primero se analizan las características distintivas de los instrumentos localizados para la evaluación de las emociones en la primera infancia haciendo especial énfasis en las propiedades psicométricas y su adecuación a la medición del constructo; dadas las diferencias entre rangos de edad, se establecen las subcategorías lactantes y preescolares, y niños en etapa escolar. El segundo, describe las estrategias interventivas que se han empleado para potencializar el desarrollo emocional en la primera infancia implementadas por padres o cuidadores, por los docentes y aquellas que se han adicionado al currículo. Cabe mencionar que se han incluido métodos estandarizados y aquellos que todavía están en proceso de homologación y que merecen interés debido a su grado de profundidad y análisis del tópico en estudio, todo esto con el fin de brindar aportes e información actualizada sobre estas herramientas a los sistemas que promueven el desarrollo humano, el bienestar social integral y el mejoramiento de la calidad de vida en la región.

Métodos Empleados para la Evaluación de las Emociones en la Primera Infancia

Tras la búsqueda en la literatura científica de instrumentos empleados en Latinoamérica durante la última década para la evaluación de las emociones en infantes, se identificó un total de 17 estudios estandarizados y no paramétricos de los cuales 12 se emplearon en una sola ocasión, 3 hicieron uso del set de imágenes de la Developmental Affective Photo System DAPS para evaluar la capacidad de los infantes en tareas de valoración de emociones y la memoria emocional, y 2 implementaron la Escala Social Emocional Bayley III del Scales of Infant Development para medir el desarrollo socioemocional del niño, consolidándose como los más usados. Respecto a los países en donde se concentran las investigaciones, se identificó que Chile, Colombia y Argentina es donde mayor número de estudios se reportan, seguido de México y República Dominicana tal y como se observa a continuación.

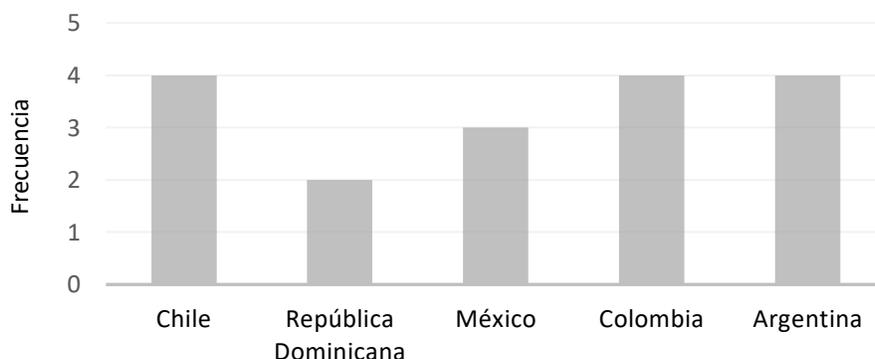


Figura 1. Países latinoamericanos en los cuales se desarrollaron las investigaciones.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 1 y 2 se realiza una descripción de las estrategias de evaluación de la dimensión emocional, es importante aclarar que, pese a que el objetivo estuvo orientado en la primera infancia, se identificó que las estrategias poseen características distintas en función de la edad, por tal razón, los resultados del presente capítulo se presentan en dos categorías, por una parte, lactantes y preescolares (de cero a 5 años) y por otra, población en edad escolar (de 5 a 8 años). Cabe destacar que en todos los casos los estudios se realizaron con niños escolarizados, salvo en una ocasión en la cual no se especificó dicha condición.

La medición se realizó por medio de metodologías como los cuestionarios, el análisis del comportamiento y la elicitación de emociones. La aplicación de cada estrategia de evaluación se apoyó en recursos como el juego libre, las historias o situaciones relatadas, imágenes y en algunos casos, se recurrió a la recompensa con sticker. Sin embargo, no se emplearon estrategias basadas en los cambios fisiológicos tal y como se esperaría en estudios más antiguos como el realizado por Carretié e Iglesias (1993), en el cual se exploró el efecto que producen las expresiones emocionales faciales sobre los potenciales evocados; consecuentemente, la carencia de este método se considera una limitación ya que los marcadores neurofisiológicos son el principal método para proporcionar información sobre la valencia en los bebés y podrían emplearse para complementar y subsanar las dificultades que presentan los cuestionarios en relación a la comprensión de sus ítems, la deseabilidad social y la emisión de respuestas al azar (Zamora et al., 2017).

Estrategias de Evaluación Empleadas con Lactantes y Preescolares

En esta categoría puede observarse que se han desarrollado estrategias para evaluar la dimensión emocional desde las primeras semanas de vida y contrario a lo que se esperaba, en población de 0 a 5 años se presentó mayor número de estudios que para la edad escolar. Respecto a la capacidad de los lactantes y preescolares para dar cuenta de sus emociones, algunos autores han afirmado que, el niño desde su nacimiento tiene la capacidad de relacionarse socialmente en un contexto cargado de emociones y estas experiencias afectivas en los primeros años influyen en su desarrollo cognitivo, social y emocional, de este modo, aprende a manifestar y controlar sus emociones, y se familiariza con las de los demás (Heras et al., 2016; Armus et al., 2012).

Consecuentemente, la adquisición del lenguaje se considera un hito fundamental para la expresión de sentimientos, pensamientos e intenciones, así como para denominar sucesos y objetos según pautas culturales facilitando las interacciones interpersonales, de allí que, esta capacidad se relacione estrechamente con el desarrollo socioemocional. Navarro et al. (2017), han evidenciado que el desarrollo del lenguaje inicia muy temprano, incluso desde la vida intrauterina con la discriminación de la voz de la madre entre otras voces, posteriormente, se manifiesta mediante gritos del bebé con los cuales expresa diferentes estados emocionales según sus necesidades.

Más tarde, desde el primer año de vida, los infantes desarrollan gradualmente una mayor capacidad para reducir la intensidad y duración de las reacciones emocionales y emitir una mayor diversidad de respuestas ante sus cuidadores y estímulos externos (Thompson, 1990 citado por Bárrig y Alarcón, 2017). De este modo, la primera infancia está marcada por un evidente crecimiento en diferentes áreas incluyendo la dimensión emocional, posibilitando su estudio a muy temprana edad pues, según la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson, los preescolares son capaces de expresar y reconocer las emociones de sus cuidadores, al tiempo que van perfeccionando las habilidades de lenguaje (Bordignon, 2005).

Sin embargo, Vilca y Farkas (2019), en su trabajo con 84 niños de 30 meses, concluyeron que, aunque el 30.5 % de los participantes mencionaron al menos una etiqueta emocional, fueron más frecuentes y específicas en emociones primarias lo que indica que, existen limitaciones en los más pequeños para evaluar emociones complejas. Sumado a esto, aspectos como la distraibilidad, el desarrollo lingüístico y el nivel de competencias cognitivas, presentan un importante desafío para el diseño de las pruebas a lo cual se suman aspectos éticos relacionados con los efectos que produce en el niño algunas estrategias empleadas para elicitación de emociones como, por ejemplo, la presentación de imágenes con valencia negativa (Zamora et al., 2017).

Adicionalmente, pudo evidenciarse que, el modo de aplicación más común en lactantes y preescolares son los instrumentos heteroaplicados (por los evaluadores) en tareas de valoración de emociones y la observación de la conducta de las díadas madre-hijo en situaciones de juego libre, siendo este último más objetivo por medir las emociones a través del análisis de la postura corporal y los gestos del evaluado, no obstante, la principal dificultad de este método son las diferencias individuales en el modo de responder ante determinado suceso, además, la codificación de dichos comportamientos se basan en patrones o códigos de respuesta, es por esto que, resulta viable emplear las metodologías existentes como complementarias a fin de facilitar los procesos de evaluación y lograr resultados más verídicos.

En cuanto a las dimensiones que evalúan los instrumentos, las clasificaremos de acuerdo con el modelo de habilidad cognitiva el cual concibe la inteligencia emocional (IE) como el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento ayudando a resolver problemas y facilitando la adaptación al medio. Basados en estas premisas, Mayer y Salovey (1997), fundamentan un modelo que conceptualiza la IE a través de cuatro habilidades:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997 citado por Fernández y Extremera, 2005, p. 68)

Con base en lo anterior, se identificó solamente una estrategia que entre sus dimensiones incluye una escala para evaluar el desarrollo socioemocional a partir del análisis de los hitos socioemocionales del niño, esta es la Escala Social Emocional Bayley III del Scales of Infant Development, empleada en dos ocasiones. En general, la escala valora el neurodesarrollo de los infantes de manera global a través de las áreas evolutivas más importantes. Los demás métodos fueron más genéricos en su abordaje pues, enfatizan en algunas habilidades de la emoción como la comprensión emocional mediante el etiquetamiento y valoración de emociones, la percepción emocional a través de la expresión emocional gestual y la representación de situaciones que implican una emoción y, por último, la regulación emocional en tareas de esfuerzo de control. Pese a que la escala mencionada se aproxima, las demás evalúan algunas habilidades excluyendo otras lo cual permite inferir que, ninguno de los métodos realiza una valoración completa del constructo, además, un aspecto que comparten todos los métodos es que no consideran aspectos culturales del infante en la evaluación.

Estos hallazgos coinciden con los encontrados por Tortello y Becerra (2017), quienes concluyen que, pese al gran número de investigaciones que realizan aportes significativos para el conocimiento en los niños, no se han registrado hasta el momento pruebas que evalúen en su complejidad y multidimensionalidad el fenómeno emocional, ya que suelen centrarse en un único aspecto en particular de la emoción. Posiblemente, estas limitaciones surgen porque en el proceso investigativo no se tiene en cuenta un marco teórico claro ni el modo en el que se estudiarán, sino que se excluyen variables, de allí la necesidad de realizar estudios que vinculen diferentes niveles de análisis dentro del proceso evaluativo.

Por último, un aspecto muy visible en la presentación de los resultados tiene que ver con los datos sobre las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados dado que, en la mayoría de los casos no se reportan dichos criterios. En la *figura 2* se muestra por grupo de edad los porcentajes de los instrumentos que en su metodología definen estos parámetros.

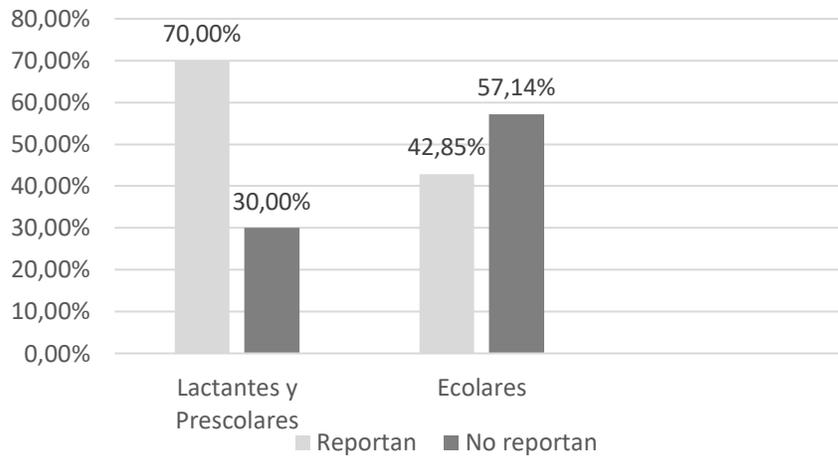


Figura 2. Investigaciones que presentan propiedades psicométricas de los instrumentos.

Fuente: elaboración propia.

En general, de los 17 trabajos revisados el 41, 17 % no reportan propiedades psicométricas de los instrumentos que emplean, el otro 58, 82% solamente describen algunos de los criterios bien sea de validez o confiabilidad, otros, reportan la confiabilidad interjuez y de constructo mediante ajuste cultural y en otros casos, las valencias de métodos para la valoración de imágenes fueron determinadas durante el proceso por los investigadores por medio de consensos con la población objeto, de igual manera, son muy pocos los estudios que mencionaron aspectos relacionados con la adaptación del método para la población diana. Estos hallazgos coinciden con Leiva et al. (2019), quienes refieren que, en Iberoamérica aún falta realizar importantes desarrollos en cuanto a los test pues, los que se encuentran disponibles son muy extensos para aplicarlos en niños o presentan controversias sobre su validez transcultural.

A pesar de que el mayor número de instrumentos que reportan criterios de validez y confiabilidad corresponden a la población entre 0 y 5 años, la estrategia sobre el uso de imágenes estáticas en lactantes y preescolares en las que se emplean expresiones faciales en forma de fotos o dibujos, no cuenta con parámetros psicométricos que soporten su viabilidad. De esta estrategia se han derivado diferentes críticas dada la implicación de la cultura en el reconocimiento de las expresiones faciales y su emoción asociada; la objetividad de este método es puesta en tela de juicio al considerar que las expresiones faciales varían porque son utilizadas según sea su familiaridad (Matsumoto, 2001 citado por Zamora et al., 2017), por tal razón, aunque se reafirma la popularidad de algunos métodos empleadas en los más pequeños, se hace

visible la escases de evidencia empírica respecto a sus propiedades psicométricas en países latinoamericanos.

Tabla 1.
Estrategias empleadas en la evaluación de la dimensión emocional en lactantes y preescolares (0 a 5 años)

<i>fi</i>	Estrategias / Autores /Referencia	Edad y método de aplicación	N° de ítems / Subescalas	Validez / Confiabilidad	Objetivo del test / Validación al contexto
2	Escala Social Emocional Bayley III del Scales of Infant Development Bayley, 2006 a) Farkas y Rodríguez, 2017 b) Vilca y Farkas, 2019	2 semanas a 42 meses / RCC	35 ítems, escala Likert Áreas: Cognitiva, lenguaje, motora, adaptativa, socioemocional	Confiabilidad muy adecuada, 0.95 en una muestra de 210 niños chilenos. No se cuenta con información de estudios de validez para dicha escala	Evalúa el desarrollo socioemocional identificando los hitos socioemocionales que se espera que el niño logre en ciertas edades / Adaptación española
1	Evaluación de la expresión emocional gestual del niño Farkas, Santelices & Himmel, 2011 Muñoz y Farkas, 2018	Díadas madre-hijo de 12 a 14 meses / OC	4 tareas apropiadas según la edad para inducir en el niño emociones placenteras y displacenteras en el niño: <i>Tarea de éxito:</i> las dos primeras tareas que son gratificantes para el niño. <i>Tarea de fracaso:</i> las dos siguientes tareas que implican una actividad frustrante. La situación es grabada y codificada con el registro de los gestos implicados en la expresión de las emociones placenteras y displacenteras, seleccionando la expresión más intensa y la presencia o ausencia de determinados gestos	La confiabilidad interjuez del instrumento se evaluó mediante correlaciones entre seis codificadores y un Master Code, con indicadores entre .87 a .96 para gestos faciales, y .95 a .98 para gestos corporales	Evaluar la gestualización del niño en situaciones que involucren la expresión de emociones.
1	Escala de evaluación de representaciones emocionales Gallardo y Farkas, 2017 Gallardo y Farkas, 2017	27 a 33 meses / H	6 historias acompañadas de láminas relacionadas con las emociones de: Felicidad, tristeza, rabia, miedo, orgullo y vergüenza. Se cuenta al participante la historia, se pregunta cómo se sintió el protagonista y porqué y finalmente, se le pedía mostrar con la cara cómo se sintió el personaje (representar). Estas situaciones se filman y luego se codifican. Para la codificación de las representaciones emocionales se consideraba la presencia/ausencia de gestos (faciales y corporales) específicos involucrados en la representación de cada emoción	Las historias fueron cotejadas con expertos en infancia temprana y su adecuación fue probada a través de una aplicación piloto. La confiabilidad interjueces fue calculada a través de las correlaciones con un Master Code, cuyos porcentajes de acuerdo fueron entre 0.87 a 0.96 para los gestos faciales, y de 0.95 a 0.98 para los gestos corporales	Evaluar la representación de emociones tanto en adultos como en niños
1	EQ-YV de Bar-On (1997) Versión adaptada por Prieto-2007 Martínez, Conde y Retamero, 2019	5 años / AR	Dimensiones de la IE: Inteligencia Intrapersonal Inteligencia Interpersonal Manejo del estrés Adaptabilidad Cociente emocional	N. R	Evaluar los componentes que definen la IE (basado en el modelo de Salovey y Mayer)
2	Tarea compuesta por dos sets de imágenes de la Developmental	4 a 5 años / H	A través de una tablet, valora el contenido de cada imagen (primer set) eligiendo 1 de 3 posibles rostros con expresiones emocionales	La valencia de las tres imágenes del segundo set fue determinada por los investigadores	Evaluar la atribución o valoración de emociones

	Affective Photo System (DAPS) Cordon, Melinder, Goodman & Edelstein, 2013 a) Jaume, Ruetti, Segretin y Lipina, 2016 b) Ramírez, Segretin, Lipina y Ruetti, 2020		(segundo set), tomando como variable dependiente la cantidad de acuerdos. <i>Primer Set. Valencia emocional:</i> negativa, neutra y positiva mediante 15 imágenes (5 de c/u) <i>Segundo Set.</i> Tarjeta con 3 imágenes de rostros con expresiones emocionales (uno negativo, uno neutro y uno positivo)	que llevaron a cabo el estudio, en función de un consenso usado habitualmente para hacer referencia a esas tres expresiones
1	Escala de Disponibilidad Emocional (The Emotional Availability [EA] Scales; Infancy and Early Childhood) Cuarta versión de 0 a 5 años, Biringen, 2008 Gil, Gómez y Forns, 2018	0 a 5 años / OCD	<i>Dimensiones que se evalúan en el adulto:</i> sensibilidad, estructuración, no intrusión, no hostilidad <i>Dimensiones que se evalúan en el niño:</i> capacidad de respuesta e involucramiento. Cada dimensión se evalúa de 1 (no óptimo) a 7 (muy óptima).	N. R Evaluar la calidad de la interacción entre un cuidador y un niño bajo una perspectiva relacional y bidireccional
1	Tarea de memoria emocional empleando imágenes obtenidas de la Developmental Affective Photo System (DAPS) Cordon, Melinder, Goodman & Edelstein, 2013 Ramírez, Jaume, Justel y Ruetti, 2017	5 años / H	<i>2 fases</i> (3 sesiones c/u en las que los niños observaron imágenes del DAPS. Serie I: 5 imágenes VEN. Serie II: 5 imágenes VENT. Serie III: 5 imágenes VEP). <i>Fase I:</i> Presentación de la tarea (presentación del material, explicación de la consigna, registro de respuestas). Luego de realizar la tarea, los niños del grupo recompensado recibían un sticker y volvían a las salas, el grupo control volvían a la sala sin haber recibido recompensa. <i>Fase II:</i> Evocación libre o reconocimiento de la tarea (7/10 días después, se pidió a los niños relatar qué imágenes recordaban haber visto - <i>recuerdo libre</i> - cuando manifestaban no recordar más imágenes, se mostraba en la tablet 12 imágenes solicitándoles decir cuáles había visto la semana anterior.	N. R Evaluar la memoria emocional
1	Observación directa de la situación experimental empleando el sistema de captura de datos observacionales SICDO para la codificación de los mismos Vite, García & Rosas, 2005 Esquivel, García, Montero, López y Valencia, 2013	Díadas madre – hijo de 18 a 36 meses / OCD	Se registró durante un minuto el tiempo que tardó el niño en expresar la emoción de enojo, la estrategia que utilizó frente a la dificultad y la estrategia de la madre frente a la emocionalidad de su hijo. Con el material video-grabado se diseñaron dos catálogos de observación, se midió: <i>La reactividad</i> (latencia de respuesta). <i>La emoción</i> (sorpresa, enojo, cambio de emoción negativa a positiva). <i>El tiempo que tardó para modular o cambiar de emoción.</i> <i>Las estrategias que utiliza el menor</i> en su esfuerzo por controlar la emoción negativa de enojo. <i>Las estrategias de correulación de la madre.</i>	Las estrategias observadas se codificaron obteniendo una confiabilidad de $\alpha=.86$. Evaluar el desarrollo del esfuerzo de control

Nota. NR = No reporta. AR =Autoreporte. H = Heteroaplicado (por evaluadores). RC o RCC= Reporte de cuidadores o padres (basado en la frecuencia de la conducta = C). RD = Reporte por parte de los docentes. OC = Observación de la conducta del niño. OCD = Observación de la conducta de la díada. VEN = Con valencia emocional negativa. VEP = Con valencia emocional positiva. VENT= Con valencia emocional neutra.

Fuente: elaboración propia.

Estrategias de Evaluación Empleadas con Población en Edad Escolar

Para el caso de los niños en edad escolar, se identifican pocas estrategias para su aplicación exclusiva en este grupo, en cambio, existen otras que han sido diseñadas para población en un rango de edad mucho más amplio abarcando incluso población adolescente. Este aspecto limita la evaluación real en la población infantil dado que no es posible diferenciar los resultados que pueden atribuirse a una u otra etapa del ciclo vital. Respecto al método de aplicación, para el rango de edad más amplio (por ejemplo, de 3 a 15 años) son comunes las estrategias basadas en el autorreporte, a diferencia de los instrumentos exclusivos para escolares (por ejemplo, de 6 a 8 años) los cuales emplean la observación directa de la conducta e instrumentos heteroaplicados siendo estos resultados equivalentes al modo como se administran los métodos en lactantes y preescolares. Cabe mencionar que, solo en esta categoría se acudió a múltiples fuentes para realizar la compilación de información a saber, autorreporte, reporte de cuidadores o padres y reporte por parte de los docentes.

Basados en el modelo de Mayer y Salovey (1997), la dimensión más evaluada en la población escolar fue la comprensión emocional mediante comportamientos gestuales, reconocimiento de expresiones faciales y la identificación de sentimientos involucrados en una historia, únicamente el instrumento Evaluación del Desarrollo Emocional Infantil (EDEI) evaluó en sus dimensiones la regulación emocional y empatía. En esta categoría ya no se evalúa la percepción de las emociones y se emplean estrategias como la asignación de caras con expresiones faciales de estados emocionales distintos a sets de historias para evaluar la comprensión emocional. Esto constituye una diferencia en la manera en que se evalúa a los lactantes pues, en ellos se acude al etiquetamiento mediante imágenes.

Otro hallazgo relevante tiene que ver con el número de test que evalúa el componente emocional a partir de los hitos evolutivos entre los cuales se encuentra la aplicación digital Emocionatest para la evaluación de la competencia emocional en población con desarrollo típico, sin embargo, intenta adaptarse a las características de los niños con trastornos del neurodesarrollo (dificultades de aprendizaje, trastorno del espectro autista, trastorno por déficit de atención e hiperactividad). Establece cinco niveles de dificultad basados en diferentes hitos del desarrollo emocional, en cada nivel los niños interactúan en las tabletas con diferentes episodios emocionales cotidianos en escolares (Andrés et al., 2016).

Para el mismo propósito se han utilizado los Indicadores Emocionales (IEs) del Dibujo de la Figura Humana DFH cuya interpretación se basa en la propuesta de Elizabeth Koppitz quien sugiere que dichas construcciones deben ser analizadas con base a dos criterios diferentes. El primero de ellos tiene que ver con la edad y el nivel de maduración e involucra una serie de indicadores evolutivos que se observan en los dibujos, el segundo, son los signos objetivos o indicadores emocionales que reflejan ansiedades, preocupaciones y actitudes que no están relacionadas con la edad y maduración del niño. La autora propone un listado de 30 signos objetivos que permiten identificar perturbación emocional tras la presencia de dos o más indicadores en un DFH (López et al., 2013).

Al respecto, han surgido críticas por considerarse que es importante tener en cuenta que cada individuo se desarrolla de manera muy personal, por lo que se puede observar diversas trayectorias usuales de desarrollo principalmente en la primera infancia (Michaelis y Niemann, 2010 citado por Navarro et al., 2017). Pese a que el objetivo de la evaluación infantil sea detectar si el niño se comporta de acuerdo con lo que se espera que haga en función de su edad y cultura, también debe analizar adecuadamente los puntos fuertes y débiles del niño, así como los de sus entornos más inmediatos (López et al., 2012), esto permitirá dirigir la intervención de forma acertada. Dada la fuerte influencia cultural en este tipo de estrategias, se aprecia con preocupación que los autores en la mayoría de los artículos revisados, afirmen como limitación y sugerencia, la inclusión de variables contextuales tanto de los infantes como de sus cuidadores, no haber considerado este aspecto en estudios con esa metodología constituye un sesgo por sí mismo.

Sobre los criterios de calidad de los métodos, la psicometría establece que todo instrumento de medición debe cumplir por lo menos con dos requisitos esenciales: confiabilidad y validez. La confiabilidad de un instrumento se refiere al grado en que su aplicación repetida produce resultados iguales o similares en el mismo sujeto lo cual se determina mediante varias técnicas, las más usadas son las medidas de estabilidad test-retest y las medidas de consistencia interna, especialmente la medida de confiabilidad denominada “alfa de Cronbach” cuyo valor es aceptable si las correlaciones obtienen puntajes de 0.75 y si es mayor a 0.90, es elevado. Otro requisito es la validez, entendida como la propiedad que garantiza que un instrumento realmente mida la variable que pretende medir, al respecto se tienen tres tipos de evidencia: validez de contenido, validez relacionada con el criterio y validez de constructo (Hernández et al., 2010).

Basados en estos parámetros, nos encontramos frente a una de las principales limitaciones de los métodos de evaluación dado que, el 57, 14% de las investigaciones revisadas con población escolar, no reportan datos psicométricos de los instrumentos empleados, los demás mencionan groso modo algunas características. Algunos autores refieren que, “Utilizar instrumentos no adaptados o validados lleva a una disminución en la calidad de la investigación” (Arrivillaga y Extremera, 2020), pues, usualmente se emplean cuestionarios u otras estrategias que solo han sido traducidas, pero no profundizan en otros aspectos como el cultural siendo este especialmente sensible por ser un elemento que guarda relación con la forma como los infantes responden en los procesos evaluativos, en especial aquellos basados en valoración emocional y en la observación de la conducta. Además, pudo evidenciarse que en algunos casos se emplearon métodos cuyos resultados no pudieron analizarse dado que algunas categorías de análisis cobran relevancia a partir de los 9 o 10 años y los niños que consultaron por problemas de conducta en la muestra de su estudio fueron en su mayoría menores de 9 años, dicha situación refleja dificultades también en la elección poco acertada de los métodos.

Tabla 2.

Estrategias empleadas en la evaluación de la dimensión emocional en población en edad escolar (5 a 8 años)

<i>fi</i>	Estrategias / Autores /Referencia	Edad y método de aplicación	Nº de ítems / Subescalas	Validez / Confiabilidad	Objetivo del test / Validación al contexto
1	Test of Emotion Comprehension (TEC) Pons, Harris & de Rosnaymor, 2004 Angulo, Guerra y Blanco, 2018	3 a 12 años / AR	Libro de dibujo dividido en 9 bloques, sets de historias: <i>Nivel externo de la comprensión emocional:</i> expresión - reconocimiento, recuerdo y causa. <i>Nivel mental de la comprensión emocional:</i> impacto de los deseos, creencias, distinción entre emociones reales y aparentes (simulación). <i>Nivel reflexivo de la comprensión emocional:</i> moralidad, regulación y emociones mixtas.	Validez de constructo mediante la constatación del ajuste cultural (adecuado ajuste general del modelo). Confiabilidad test-retest: segunda aplicación de la prueba que avala su estabilidad temporal y confiabilidad.	Evaluar la capacidad que tienen los niños para comprender las emociones / validado inicialmente en población infantil inglesa, adaptado en población infantil italiana y en niños cubanos de 8 a 10 años
1	Metodología Observacional (registro organizado de codificación de conducta) e instrumento no estándar Porras, Buitrago & Gutiérrez, 2020	5 a 6 años / OC	<i>Eje de análisis:</i> kinesia <i>Categoría:</i> comportamientos gestuales <i>Subcategorías:</i> emblemas, ilustradores, reguladores, adaptadores, señal de afecto	N. R	Evaluar la comunicación emocional no verbal a partir de los comportamientos gestuales.
1	Instrumento Valoración del desarrollo socio-afectivo	6 a 8 años / H	Expresión de los sentimientos y la valorización de acciones a partir de puntajes nominales:	N. R	Evaluar la dimensión socioafectiva enfatizando en la

	Hernández & Andújar (1999)		<i>Total:</i> responde con el sentimiento esperado a la situación planteada <i>Parcial:</i> señala un sentimiento relacionado con la situación presentada <i>Nula:</i> otro sentimiento que no responde a dicha situación		expresión e identificación de los sentimientos a partir del reconocimiento de emociones implicadas en una historia relatada del contexto escolar.
	Liranzo, Hernández, Jiménez y Pacheco, 2017				Evaluar hitos del desarrollo emocional antes y después de una estrategia interventiva. Detectar anomalías en la conducta, el desarrollo de la gestión y reconocimiento de las emociones. Se vincula a TDAH, TEA y Tx. Específico del lenguaje.
1	Aplicación Digital Emocionatest Inv. de la Universidad de Jaume I - Andrés, Bresó & Ramos (2015)	3 a 12 años / AR	5 niveles de dificultad basados en los hitos evolutivos del desarrollo emocional (12 ítems en cada uno): Reconocimiento de expresiones faciales, construcción de expresiones faciales, identificación de emociones a partir de situaciones comunes, reconocimiento de emociones basadas en experiencias cognitivas, reconocimiento de emociones ocultas	N. R	
	García y Andrés, 2017				
1	Sistema de Evaluación Multidimensional de la Conducta para niños y adolescentes (EMC) o BASC del Behavior Assessment System For Children Reynolds & Kamphaus, 2002 Montoya, Giraldo, Arango, Forgiarini y García, 2014	Grupos de edad: 4 a 5 6 a 11 12 a 18 años / MF: AR, RC, RD	Dos escalas estandarizadas multidimensionales, una para padres y otra para maestros. <i>Escala clínica:</i> reúne los comportamientos que pudieran considerarse anómalos. <i>Escala adaptativa:</i> agrupa los comportamientos que pueden catalogarse como positivos o deseables en los niños y en los adolescentes	La versión en español ha reportado una consistencia interna estimada entre 0,75 y 0,85.	Evaluar diversas dimensiones del comportamiento en tres grupos de edad / El instrumento ha sido estandarizado y validado en Colombia
1	Indicadores Emocionales (IEs) del Dibujo de la Figura Humana DFH Desarrollado por Goodenough (1926) y revisado por Harris (1963), sistema Koppitz (1968) López, Luchetti, y Brizzio, 2013 Evaluación del Desarrollo Emocional Infantil (EDEI) Henao & García, 2009	3 a 15 años / AR	Criterios de análisis: <i>Edad y nivel de maduración:</i> establece una serie de indicadores evolutivos que se observan en los dibujos. <i>Signos objetivos:</i> indicadores emocionales (que reflejan ansiedades, preocupaciones y actitudes), difieren de los primeros porque no están relacionados con la edad y maduración del niño. <i>Factor 1</i> Reconocimiento de expresiones faciales (miedo, alegría, rabia, tristeza y vergüenza) <i>Factor 2</i> Reconocimiento de una situación y expresión emocional <i>Factor 3</i> Comprensión emocional: compuesto por la sumatoria de Comprensión situacional y Asociación situación – emoción <i>Factor 4</i> Regulación emocional <i>Factor 5</i> Empatía, compuesto por la sumatoria de: Comprensión situacional y Reconocimiento de la emoción en otros (Henao, 2008)	N. R	Evaluar el desarrollo socioemocional a partir de aspectos madurativos, evolutivos, cognitivos, intelectuales, emocionales y/o psicopatológicos
1	a) Ramírez y Henao, 2011 b) Henao, 2008	5 a 6 años / H		Alfa de Cronbach total de 0.80 -en comprensión emocional 0.77, en regulación emocional 0.81 y en empatía 0.75- (Henao, 2008)	Evalúa el desarrollo emocional por medio de láminas evocadoras apoyadas por preguntas del examinador

Nota. NR = No reporta. AR =Autoreporte. H = Heteroaplicado (por evaluadores). RC o RCC= Reporte de cuidadores o padres (basado en la frecuencia de la conducta = C). RD = Reporte por parte de los docentes. OC = Observación de la conducta del niño. OCD = Observación de la conducta de la díada. MF = Múltiples fuentes. Fuente: elaboración propia.

Otros Constructos e Instrumentos que Evalúan Aspectos de la Habilidad Emocional

En la tabla 3 se muestran los instrumentos que emplearon los autores en sus estudios para evaluar otras variables distintas a la emoción, pero que, permiten predecir el desarrollo emocional en la primera infancia. Su inclusión se debe a que características del niño como el temperamento se ha considerado la base biológica de las diferencias individuales que influyen en la expresión, la reactividad y en la autorregulación de las emociones, haciendo posible visionar el impacto en diferentes áreas del desarrollo del menor (Gallardo y Farkas, 2017), puesto que, influye en la manera como el niño o niña se relaciona con sus cuidadores y con los estímulos del ambiente (Bárrig y Alarcón, 2017).

En este sentido, el estudio del comportamiento de los niños es vital porque, aunque el contexto social más significativos para ellos es la familia, también es considerado un marco clave en la génesis y progresión de los problemas de conducta (Robles y Romero, 2011, p. 86), los cuales pueden manifestarse como sintomatología ansiosa, depresiva y temores (internalizados) o se expresan en la conducta observable a manera de dificultad atencional, agresividad y desobediencia (externalizados) que propician un desarrollo desadaptativo, ocasionando desajustes en las demandas académicas, conflictos en la familia y rechazo principalmente. Estas circunstancias dan lugar a ciertos patrones cognitivo – emocionales, como las dificultades de autorregulación, desajustes en la identificación de emociones, en la empatía, y resolución impulsiva de problemas (Luengo, 2014), que al ser evaluados tempranamente, permiten identificar dificultades en el desarrollo emocional de los niños, así como la intervención oportuna.

De igual manera, se identificaron metodologías que evalúan características de la interacción en la díada madre-hijo correlacionando constructos como la atención compartida y la sensibilidad del adulto con el desarrollo afectivo de los más pequeños. Muñoz y Farkas (2018), definen la atención compartida como los episodios en los que el niño y un cuidador significativo atienden intencionalmente a un objeto o una misma situación, especialmente de juego libre; en esta interacción el niño aprende habilidades socioemocionales, cognitivas, físicas y morales que le permite adaptarse al medio. Igual relevancia se le ha otorgado a la sensibilidad que tiene el adulto para responder adecuadamente a las señales o necesidades del niño, porque en conjunto

estos aspectos favorecen la expresión gestual emocional de los niños como principal recurso con el que cuentan para expresar estados emocionales internos dada su corta edad.

Uno de los hallazgos encontrados en la investigación de Farkas y Rodríguez (2017), en la cual emplearon el cuestionario Infant Behavior Questionnaire (IBQ-R-VSF) evidencia que, el mejor predictor de la percepción materna del desarrollo socioemocional infantil en edad de 10 a 15 meses es el temperamento del niño, específicamente la dimensión de extraversión, además, aspectos relacionados con la sensibilidad materna como es la responsividad, se relaciona significativamente con el desarrollo socioemocional del niño. Por su parte, Ramírez et al. (2020), con ayuda del Cuestionario de Conducta Infantil (CBQ) analizaron la relación entre temperamento y valoración emocional en menores, identificando mayor cantidad de valoraciones emocionales positivas en el grupo con puntaje alto de esfuerzo de control. Finalmente, las asociaciones encontradas por Gil et al. (2018), sugieren que las madres con puntajes altos en sensibilidad identificaron menor número de problemas de salud mental en sus hijos, y aquellas con más comportamientos intrusivos durante la interacción reportaron que sus hijos tenían más problemas externalizados, especialmente expresados en mayor conducta agresiva.

Tabla 3.

Otros constructos e instrumentos que en sus dimensiones evalúan aspectos de la emoción

	Referencia	Escala / Autor / Método de aplicación	Objetivo
Temperamento	Farkas y Rodríguez, 2017	Cuestionario Infant Behavior Questionnaire (IBQ-R-VSF) Putnam, Helbig, Gartstein, Rothbart y Leerkes, 2014 RC = Reporte de cuidadores o padres	Evaluar el temperamento en niños de 3 a 12 meses de edad empleando la versión revisada y abreviada la cual considera tres factores: extraversión, afecto negativo y regulación.
	Ramírez, Segretin, Lipina y Ruetti, 2020	Cuestionario de Conducta Infantil (CBQ, por sus siglas en inglés) Rothbart, Ahadi, Hershey & Fisher, 2001 RC = Reporte de cuidadores o padres	Evaluar reactividad emocional negativa (miedo, estrés ante las limitaciones, tristeza), extraversión (risas, sonrisas, placer) y mecanismos de autorregulación de la atención, la actividad, la inhibición conductual (miedo o timidez) y el control inhibitorio.
	Gallardo y Farkas, 2017	The Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ) Versión abreviada (ECBQ-VSF): 36 ítems y 3 dimensiones de temperamento. Las respuestas de los cuidadores ubican al niño en 3 dimensiones de temperamento: afecto negativo, extraversión y control con esfuerzo o regulación. Putnam, Gartstein, & Rothbart, 2006 RCC = Reporte de cuidadores o padres basado en la frecuencia de la conducta	Evaluar temperamento en niños entre los 18 y 36 meses, considerando la frecuencia de conductas relativas al temperamento durante los últimos 7 días previos

Atención compartida	Muñoz y Farkas, 2018	Situación de juego libre entre la díada madre-niño, observada y grabada. La codificación de la atención compartida se divide en dos dimensiones: nivel de compromiso (compromiso compartido total codificado como 4, compromiso compartido parcial codificado como 3, compromiso pasivo codificado como 2, no compromiso parcial codificado como 1 y no compromiso codificado como 0) y tono emocional , evaluado mediante el uso de la expresión facial, el tono de voz y el lenguaje corporal (tono emocional positivo, tono emocional neutro y tono emocional negativo). Para la segmentación de los videos se utiliza el software ELAN . Para cada segmento se asigna un puntaje en nivel de compromiso (0-4 puntos) y en tono emocional (0-5 puntos) Vallotton, 2004 OCD = Observación de la conducta de la díada	Evaluar la atención compartida a partir de las dimensiones nivel de compromiso de la díada y tono emocional del niño.
Sensibilidad del adulto	Muñoz y Farkas, 2018	Escala de sensibilidad del adulto (ESA): Esta evaluación consiste en una interacción filmada de juego libre entre el adulto y el niño de cinco minutos. Santelices, Carvacho, Farkas, León, Galleguillos & Himmel, 2012 OCD = Observación de la conducta de la díada	Evaluar las conductas sensibles de la madre hacia el niño (de 6 a 36 meses) a partir de tres escalas: la escala de respuesta empática, la escala de interacción lúdica y la escala de expresión emocional. el instrumento se ubica al adulto en las categorías de sensibilidad baja, adecuada o alta.
Comportamiento de los niños	Gil, Gómez y Forns, 2018	Cuestionario sobre el comportamiento de niños (as) de 1.5-5 años (Child Behavior Checklist [CBCL 1.5-5]) Achenbach & Rescorla, 2000 RC = Reporte de cuidadores o padres	Evaluar problemas internalizados (reactividad emocional, ansiedad/depresión, quejas somáticas y aislamiento), externalizados (problemas de atención y conducta agresiva) y problemas para dormir, en niños a partir del reporte de los padres o cuidadores

Nota. RC o RCC= Reporte de cuidadores o padres (basado en la frecuencia de la conducta = C). OCD = Observación de la conducta de la díada.

Fuente: elaboración propia.

Estrategias de Intervención que se han Implementado para Potencializar el Desarrollo Emocional en la Primera Infancia

El desarrollo de este capítulo se divide en tres partes, en la primera se expone la importancia de tener en cuenta el desarrollo emocional del infante en el contexto familiar, dimensiones y habilidades que se intervienen en este entorno y las principales estrategias implementadas por los padres y/o cuidadores. La segunda parte presenta el papel que cumple el docente en el desarrollo emocional del infante, las estrategias que comúnmente se implementan dentro del aula y los beneficios que tienen frente a la dimensión emocional del alumnado. La tercera parte está compuesta por las propuestas para la formación integral en los currículos escolares, incluyendo el aspecto emocional.

Estrategias Implementadas por Padres y/o Cuidadores

El entorno familiar se considera como el primer lugar de interacción y socialización para el infante, contexto en el cual se inicia los primeros aprendizajes que se convierten en referencia

para toda su vida. Dentro de la educación que se imparte por los padres y/o cuidadores está la educación emocional, pues, es indispensable reiterar y subrayar la importancia de ocuparse del desarrollo de las competencias emocionales desde el mismo momento del nacimiento, porque ello repercutirá enormemente en el progreso posterior de los niños, les permitirá experimentar mayor autoconfianza, aceptación de sí mismo, control de sus propias vidas, bienestar psicológico y emocional, mejor rendimiento académico y conductas saludables (Guil et al., 2018).

En la revisión de la literatura se encontraron tres artículos dirigidos a las estrategias implementadas por parte de los padres y/o cuidadores para la intervención emocional en los infantes, de las cuales se extrajo la metodología para su desarrollo, la duración y las principales habilidades emocionales que buscaban intervenir tal y como se visualiza en la tabla 4. Se identificaron estrategias que se adoptan desde el primer mes de nacimiento hasta los cinco años, dichas actividades se desarrollan desde un enfoque natural, es decir, los padres y/o cuidadores pueden realizarlas desde las dinámicas cotidianas del hogar. Para el primer y segundo trimestre de nacimiento se recomienda prestar atención a las necesidades básicas de los bebés, arrullar, acariciar, atender a las emociones de molestia e irritabilidad, observar e identificar los estados de ánimo y estimular los estados placenteros del bebé con música o paseo.

Para edades más avanzadas las estrategias más repetitivas por los autores fue el juego, dado que, se reconoce la importancia de la estimulación temprana mediante este, tradicionalmente se ha recomendado el juego como un medio donde los infantes pueden expresar libremente sus emociones (Andrade et al., 2018). El juego puede ser sencillo o puede complejizarse a medida que aumenta la edad del niño, su importancia radica en que le permite relacionar conocimientos previos con otros nuevos y en los primeros años de vida aporta al desarrollo integral fortaleciendo habilidades físicas, cognitivas, sociales, emocionales y de la personalidad (Vilaró, 2014).

La segunda estrategia, es el tiempo de dedicación para acompañar a los quehaceres de los niños, a saber, tareas escolares, deporte, alimentación, aseo personal, horas de baño, lectura de un cuento, ver una película, entre otras. Cabe mencionar que en algunas situaciones los padres por condiciones de trabajo no están presentes de tiempo completo para compartir y promover estos espacios con los menores, motivo por el cual se hace una reflexión para que los padres se concienticen de la importancia de estos momentos, si bien se entiende las circunstancias, se

sugiere que ellos destinen momentos cortos de calidad donde puedan desarrollar actividades que estén dentro de la rutina cotidiana del menor que se pueden aprovechar para incentivar y fortalecer la dimensión emocional. Por otra parte, en la actualidad las nuevas dinámicas en la conformación de la familia, la crianza y la inmersión de las madres al trabajo, han ocasionado que los niños y niñas queden al cuidado de terceros, razón por la cual en este apartado son tenidos en cuenta por considerar que ellos también colaboran y contribuyen a la implementación de estas estrategias para estimular el desarrollo emocional del infante.

Es importante mencionar que las habilidades y dimensiones emocionales que se tuvieron en cuenta o que mencionaban durante el desarrollo de los artículos fueron: *expresión emocional*, la cual se trabajó por medio de la alfabetización emocional y el correcto etiquetado emocional. *Regulación emocional*, reconociendo la emoción como herramienta fundamental para el autoconocimiento y como medio de comunicación con el mundo social, finalmente, la *empatía*, la cual permite identificar y comprender los estados emocionales de los demás y fortalecer las relaciones con los otros. La pertinencia de estimular estas destrezas en los infantes a su corta se sustenta mediante estudios como el desarrollado por Andrade et al. (2018), en el que el 72,2% de los padres que participaron consideraron que los niños tienen capacidad para controlar sus emociones a partir de las estrategias que ellos imparten desde el hogar, asimismo, en el análisis de variables como la estimulación emocional que recibe el niño desde que está en el vientre, el 66,7% de los padres, coincidieron en que esta es indispensable para su desarrollo.

En contraste con lo anterior Mujica y Toro (2019), señalan que para favorecer un adecuado desarrollo emocional en niños en edad preescolar es importante que los padres presenten un equilibrio emocional en las relaciones sociales, al mismo tiempo que ejerzan su autoridad para fijar límites en la conducta de sus hijos, en tanto, un estilo de crianza permisiva no contribuye al autocontrol emocional y, en consecuencia, a la autodisciplina. Lo anterior es congruente con la propuesta de Cassinda et al. (2017), quienes refieren que los padres deben establecer y mantener buenas relaciones familiares e interpersonales y en lo posible, los menores no deben presenciar peleas en el hogar, pues si el infante convive en un ambiente de conflicto, copiará e imitará esos comportamientos que le impedirá una sana interacción con otros niños.

Lo anterior evidencia que las emociones constituyen el primer sistema de comunicación humano en etapas previas al desarrollo del lenguaje, por tanto, las emociones son objeto de socialización, pues, juegan un papel fundamental en el propio desarrollo. Ahora bien, desde el

mismo momento del nacimiento, las emociones vinculan al niño con el mundo social y lo humanizan (Guil et al., 2018), razón por la cual los padres y/o cuidadores deben ser los primeros quienes proporcionen una comunicación emocional temprana, ya que esto ayuda a prevenir sistemas emocionales disfuncionales, fortalecer el establecimiento de vínculos y controlar las propias conductas en relación con los otros.

Como se ha venido reconociendo durante este apartado, los padres y/o cuidadores son agentes importantes para el desarrollo emocional del infante, sin embargo, los estudios que se han realizado en Latinoamérica son reducidos en cuanto a la exposición de las estrategias que se pueden implementar desde el entorno familiar para la potencialización del desarrollo emocional, esto se sustenta con base a lo encontrado en esta investigación, debido a que de dieciocho artículos seleccionados, el 16,6 % pertenecen a la intervención en contexto familiar y el 55,5 % al contexto escolar, lo que podría evidenciar que probablemente que se le otorgue más importancia a la educación emocional en el colegio. No obstante, cuando se quiere potencializar el desarrollo emocional del infante, se debe trabajar mancomunadamente con ambos contextos obteniendo la colaboración familia-escuela por considerarse fundamental para educar dicha habilidad, pues, la familia es el principal y primer vehículo de comunicación y recepción de las primeras emociones e indicaciones educativas para convertir al niño en un ser social. La familia debe unirse y tener una participación activa en las estrategias o programas que se implementan en el colegio (Cruz, 2014).

Por último, se denota que ninguna de las estrategias o programas revisados presenta un contenido dirigido a prevenir factores de riesgo y favorecer el desarrollo emocional desde el periodo prenatal, siendo esta una de las etapas más sensibles del desarrollo del niño. Se sabe que la exposición a diversas circunstancias adversas, como la depresión materna, la desnutrición materna, la restricción del crecimiento intrauterino, entre otros, puede condicionar procesos que repercutirán directamente sobre el desarrollo postnatal del niño (Vargas et al., 2016). Si bien las estrategias revisadas intervienen desde el primer mes de vida, no se encontraron estrategias que intervinieran durante el periodo gestacional, periodo sensible en donde se establece los primeros vínculos entre madre - hijo.

Tabla 4.

Estrategias empleadas por padres y/o cuidadores en infantes de 0 a 8 años

Autor	Estrategia	Desarrollo	Duración	Habilidades emocionales a intervenir
Vargas, Guadarrama, Rizzoli, Narcizo, Medrano, Aceves y Muñoz, (2016)	<p>Oportunidades de aprendizaje: Talleres dirigidos a padres: surge tras la necesidad de atender niños menores de 5 años.</p> <p>PEI-CONAFE: Programa que utiliza una serie de acciones para desarrollar la capacidad de las madres o cuidadores en mejorar el cuidado de los niños de 0 a 4 años de edad y fomentar la estimulación temprana.</p>	<p>Actividades diseñadas para estimular los hitos del desarrollo. Se abordan las áreas motor fino, motor grueso, lenguaje, social-emocional y cognitivo.</p> <p>Fomentar un conocimiento práctico para estimular el desarrollo infantil, mediante actividades cotidianas del hogar.</p>	<p>Periodicidad de un taller semanal durante 3 meses.</p> <p>Se efectúan a lo largo de un ciclo de 8 meses con una sesión por semana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía: la capacidad para reconocer, mostrar interés y comprender los sentimientos y necesidades de pares y adultos. Expresa afecto y preocupación por los otros, al tiempo que busca reconfortarlos. • Expresión emocional: capacidad para regular y expresar sus emociones apropiadamente. • Regulación emocional: habilidad para regular sentimientos y emociones producidas ya sea por motivaciones personales o motivaciones provenientes del mundo exterior.
Cassinda, Angulo y Guerra, (2017)	<p>Apoyo y dedicación de los padres</p> <p>Recreación</p> <p>Convivencia familiar armónica</p>	<p>Apoyo en las tareas, tiempo con la familia, preocupación por los intereses del menor y atención de los padres hacia el menor.</p> <p>Salir a parques, fiestas, actividades familiares y jugar.</p> <p>Buenas relaciones familiares, adecuadas relaciones interpersonales entre los padres, no presenciar peleas en el hogar.</p> <p><i>Actuaciones de los cuidadores los primeros tres meses:</i></p>	N. R	<p>Expresión emocional: fuente de señales que permiten identificar y comprender las emociones</p> <p><i>Los 3 primeros meses de vida:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de emociones en los estados subjetivos propios. • Expresión adecuada de emociones y necesidades relacionadas con esos sentimientos. • Identificación del elemento relacionado con cada sentimiento y la causa que lo provoca.
Guil, Mestre, Gil, Gabriel y Zayas, (2018)	Guía para desarrollar la inteligencia emocional en infantes de 0 a 3 años.	<p><i>Actuaciones de los cuidadores en el primer y segundo año:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Potenciar la manipulación de objetos para la identificación de sensaciones y emociones. • Utilizar la actividad de imitación para identificar las señales no verbales que reflejan el estado emocional de las personas e identificar emociones en otros, • Presentar modelos a través de cuentos, películas, dibujos, etc., para que, a través de las proyecciones que realicen, se puedan reforzar y modular los estados emocionales adaptativos y entrenar la regulación emocional. 	N. R	<p>En este período, todas las situaciones de interacción con el bebé suponen oportunidades de aprendizaje (los momentos de baño, de aseo y las horas de dormir, de comer, de paseo).</p> <p><i>Entre el primer y segundo año:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer y favorecer las relaciones con los otros. <p>En este periodo, la actividad de los niños se dirigirá ahora a explorar e investigar el ambiente físico.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • No reforzar respuestas emocionales disfuncionales. <p><i>Actuaciones de los cuidadores en el segundo y tercer año:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfatizar la alfabetización emocional y el etiquetado correcto de las emociones. • Implicar a los niños en juegos de imitación para la correcta percepción de emociones, su expresión. • Asociar estados placenteros a diversas actividades. 	<p><i>Entre el segundo y tercer año:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar y fomentar la empatía (reconocer y comprender los estados emocionales de las personas que lo rodean). <p>En este periodo, la aparición de la locomoción y del lenguaje amplía sus posibilidades de relación con el mundo físico y social.</p>
---	--

Nota. N. R: no reporta.

Fuente. Elaboración propia.

Estrategias Implementadas por los Docentes

Sobre las estrategias implementadas por los docentes para la intervención de la dimensión emocional de los infantes en el contexto escolar, se logró recopilar diez artículos. En este apartado se analizaron las estrategias utilizadas usualmente dentro de las aulas para fomentar y fortalecer los aspectos emocionales (desarrollo, duración y las habilidades emocionales a intervenir), dichos elementos se presentan en la tabla 5, además, se alude al papel que cumple el docente. Finalmente, se resalta la importancia de la formación que debe tener el profesorado sobre la dimensión emocional dado que muchos de ellos manifiestan no contar con dichas competencias.

Tabla 5.

Estrategias implementadas por los docentes en escolares de 5 a 8 años

Autor	Estrategia	Desarrollo	Duración	Habilidades emocionales a intervenir
García, Roqueta, (2017)	Método de intervención en educación emocional en un aula de primer grado.	Las sesiones seguían siempre la misma estructura: primero se escribían y se recordaban las normas de la clase. Después se hacían grupos de cuatro personas y se comenzaba con las actividades propuestas. Al final de cada sesión hablaban sobre qué actividades les habían gustado, lo que habían aprendido en ellas y cómo se habían sentido. <i>De manera transversal:</i> normas de convivencia en el aula, cohesión de grupo, resolución positiva de conflictos, escucha activa y reflexión sobre sus actos. <i>Mediante actividades específicas:</i> Paciencia, autoestima, autocontrol y respeto a los demás.	La intervención fue de seis sesiones una por semana.	<i>Expresión de emociones:</i> expresar emociones con seguridad y las necesidades relacionadas a ellas. <i>Regulación emocional:</i> manejar emociones propias y de otras personas. <i>Habilidades socioemocionales:</i> establecer relaciones sociales satisfactorias. <i>Autonomía emocional:</i> conocerse a sí mismo, valorar las propias capacidades y limitaciones.

<p>García, Marín, (2019)</p>	<p><i>Modelo Zeta:</i> son todas las capacidades susceptibles de ser aprendidas que le permite al alumno mejorar como ser emocional, social y en su relación más amplia con el entorno.</p>	<p><i>Propuesta de un modelo didáctico - pedagógico conformado por tres bloques de habilidades vitales:</i> 1. Intra-emocional (yo emocional): consolidar una sólida base interna emocional: Autoconocimiento emocional, autorregulación, autoconfianza, autonomía emocional. 2. Inter-emocional (yo social): habilidades asociadas a las relaciones sociales, en las cuales siempre interactúan (de forma verbal o bien con lenguaje no verbal) Empatía, Sociabilidad, Asertividad, Resiliencia, Cooperatividad 3.ocio-emocional: (sociedad, contexto y cultura), este recoge un grupo de habilidades centradas en el “yo-entorno” <i>Nota:</i> para trabajar Modelo Zeta de manera apropiada en el aula, se ha de generar un programa educativo según disponibilidad y objetivos.</p>	<p>Semanal, mensual, trimestral o anual.</p>	<p>N. R</p>
<p>Gonzalez, (2020)</p>	<p>Estrategias que favorecen el desarrollo de la habilidad de autoconocimiento</p> <p>Estrategias didácticas para el desarrollo de la autorregulación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de cinco fotos de diferentes emociones, técnica de respiración profunda seis veces, pintar una mandala, hacer figuras con plastilina, dibujarse en una hoja y escribir como se percibe • Espacios de relajamiento para observarnos internamente y reflexionar lo que se hace, escribir una carta en donde se plasme una situación de miedo, leer o exponer casos para que ellos muestren empatía en diferentes situaciones de noticias desagradables que aparecen en el periódico. 	<p>N. R</p>	<p><i>Sanar desde adentro:</i> es la manera de sentir la liberación de emociones. <i>Compromiso con otros:</i> que el alumnado adquiera la habilidad de ser honesto con otros, se comunique y negocie <i>Regulación emocional:</i> darse cuenta de lo que siente, darle un nombre a lo que siente, mantener la comunicación abierta, recordar que tiene opciones</p>
<p>De Caso, Fernández, Mata, Gómez, y Pascual, (2019)</p>	<p>Entrenamiento en emociones en niños de 4 y 5 años.</p>	<p>Se inicia con la lectura de un cuento relacionado con la emoción para que los niños identifiquen los sentimientos relacionados. Al final de la lectura, se realizaban preguntas para comprobar la comprensión del significado del cuento. Posteriormente se les proporcionaba a los niños una ficha con una cara en blanco para hablar sobre cómo son los rasgos de la cara dependiendo de la emoción en la que nos encontremos. Se finalizaba el entrenamiento emocional con la exposición de un cuadro de algún artista, después de analizarlo, se les entregará una ficha en la que aparecía el cuadro, pero sin colorear, de tal modo que los niños debían colorearlo similar al original, pero pudiendo cambiar algunos aspectos o colores, dependiendo de lo que sintiesen.</p>	<p>La intervención se llevó a cabo durante dos semanas</p>	<p>Cada semana se les entregaba dos emociones (alegría y tristeza la primera, y calma y miedo la segunda).</p>
<p>Andrade, Rojas, Pinargote, (2018)</p>	<p>Guía para desarrollar la estimulación temprana a partir de actividades artísticas en el primer grado</p>	<p><i>Educación musical:</i> se expresan emociones y valores. <i>Expresión corporal:</i> acto vivencial, que propicie la creatividad de los niños y la expresión sus emociones. <i>Educación plástica:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dibujo: Cuando el niño dibuja refleja sus sentimientos, su creatividad, la capacidad intelectual y su gusto. • Modelado: La técnica del modelado de masas. • Recortes, Plegado y Pegado: los niños y niñas desarrollan su expresión artística e intelectual, la inteligencia y las emociones. • La técnica del sellado: impulsará aún más el autoconocimiento de las manos como herramientas de acción, el autocontrol y la confianza en sí mismos. • Collage: actividad creativa, en ella los niños y niñas demuestran su inteligencia, manifiestan sus emociones, su originalidad y armonía. • Pintura: Esta técnica permite a los niños y niñas expresar sus emociones, el autocontrol, la expresividad y se desarrolla el lenguaje de los sentimientos. <p><i>Teatro:</i> se recomienda que participen todos los niños, es muy provechoso el cambio de roles dentro del teatro. Mediante estas actuaciones los niños expresan sus sentimientos, sus emociones.</p>	<p>Se realiza una vez por semana (no especifica por cuanto tiempo)</p>	<p>Expresión emocional y conciencia emocional.</p>

Cruz, (2014)	Poner al alcance de los alumnos de Educación Infantil todos los tipos de lenguaje que les sirvan para expresar su mundo emocional	<p><i>Lectura y representación de cuento:</i> los cuentos son un instrumento fundamental para el desarrollo de la Inteligencia Emocional: Permiten al niño conocer otras vidas, que, de alguna manera, acaban haciendo suyas. Ayudan al niño a identificar y comprender mejor los sentimientos tanto propios como ajenos.</p> <p><i>Juego dramático:</i> Cuando el niño se expresa ante los demás a través de gestos y la palabra.</p> <p><i>Improvisaciones:</i> es la creación de una escena dramática donde determinados personajes dialogan de manera espontánea.</p> <p><i>Pantomima o mimo:</i> es el arte de comunicar ideas, a través de movimientos y actitudes expresivas del cuerpo, recordar emociones: cómo hacemos cuando tenemos cólera, cuando estamos tristes, cuando estamos asustados.</p> <p><i>Títeres:</i> Enriquece la creatividad, la expresividad, y ejercita la agilidad mental</p> <p><i>Danza creativa:</i> es la creación improvisada de movimientos y desplazamiento rítmicos.</p> <p><i>Creación artística:</i> utilizando distintos utensilios, herramientas o elementos para la creación de vestuarios, decorados.</p>	N. R	Expresión emocional, control emocional, reconocimiento emocional.
García, (2015)	Impacto educativo del juego dramático y el papel que desempeña a la hora de promover la educación emocional.	<p><i>Dramatización:</i> genera experiencias imaginadas que conviven con las reales. Los niños crean y recrean constantemente ideas e imágenes que les permiten representar y entenderse a ellos mismos.</p> <p><i>Juego dramático:</i> es una forma de dramatización que incluye “el juego espontáneo y en la que el adulto coordina a un grupo de niños que inventa, crea e improvisa a partir de temas y personajes elegidos por ellos mismos.</p> <p><i>Taller 1:</i> tuvo como propósito que los niños reconocieran las diferentes emociones que expresan en su cotidianidad. Se presentó la película <i>Intensamente</i>, luego se realizaron preguntas relacionadas con las emociones presentes en la película; los niños y las niñas compartieron sus testimonios y colorearon la emoción con las que más se identificaron.</p> <p><i>Taller 2:</i> “Árbol caracterización de emociones”. El objetivo se centró en lograr que los niños caracterizaran las emociones, para lo cual se contó con un árbol impreso y un juego de doce emoticones adhesivos, correspondientes a las doce emociones seleccionadas, a cada niño y niña se le preguntó cuáles emociones conoce y las nombraron, después eligieron entre los emoticones aquel que representa cada emoción indicada.</p>	N. R	Educación integral, basada en el cultivo de actitudes relacionadas con la empatía y con la inteligencia interpersonal: ponerse en lugar del otro, aprender a comprender y escuchar a los demás.
Tamayo, Tabare, Muñoz, Segura, Atehortúa Y Ocampo, (2020)	Emociones constructoras de paz desde los niños y las niñas del grado transición	<p>Los profesores de Educación Física buscan el desarrollo de las aptitudes y capacidades de los alumnos con la finalidad de su desarrollo integral y esto lo hacen a través del cuerpo y del movimiento.</p> <p>Utilización de recursos didácticos, materiales y humanos, como medio de apoyo para alcanzar los objetivos propuestos: películas, imágenes cargadas de sentimientos, títeres, música, textos literarios.</p>	La intervención se llevó a cabo en un tiempo de nueve meses	Se trabajaron las siguientes emociones: amor, furia, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza, alegría, humor, felicidad, sorpresa, esperanza y compasión
Cruz, y Cruzata, (2017).	Nivel de desarrollo de la inteligencia emocional y la kinestésica en la Educación Física.	Los profesores de Educación Física buscan el desarrollo de las aptitudes y capacidades de los alumnos con la finalidad de su desarrollo integral y esto lo hacen a través del cuerpo y del movimiento.	N. R	<i>Autorregulación</i> <i>Control de sí mismo:</i> manejo emociones e impulsos. Conciencia emocional, confianza en sí mismo, autocontrol frente a situaciones problemáticas.
Rodríguez, González, Salazar y Washburn, (2014)	El papel del personal docente ante las emociones que manifiestan en el aula.	Utilización de recursos didácticos, materiales y humanos, como medio de apoyo para alcanzar los objetivos propuestos: películas, imágenes cargadas de sentimientos, títeres, música, textos literarios.	N. R	Inteligencia emocional.

Nota. N. R: no reporta.

Fuente. Elaboración propia.

El término docente hace referencia a aquellas personas que se dedican de forma profesional a la enseñanza, el objetivo principal de esta profesión es transmitir la enseñanza a otras personas, se puede hablar en un marco general de enseñanza o sobre un área en específico (Gélvez et al.,

2016). Hay que mencionar además que el papel que juega el personal docente es de suma importancia, pues, al permanecer por extensos periodos en las aulas en interacción con los estudiantes, tienen la posibilidad de observar su comportamiento y obtener información muy valiosa e indispensable para potenciar el desarrollo integral de la población estudiantil (Rodríguez et al., 2014).

En este orden de ideas, es pertinente que los docentes brinden un proceso formativo integral enfocándose tanto en el desarrollo cognitivo, como en el aprendizaje emocional de los niños contribuyendo a que el estudiante aprenda a conocer, controlar y expresar sus emociones. En concordancia con lo anterior Ferreyra (2018), menciona que es clave que los maestros/as se hagan responsables de crear y sostener climas institucionales en los que puedan desarrollar actividades que le permita a infante expresar sus emociones en un ámbito de respeto y cuidado mutuo; diseñar situaciones de aprendizaje que les permita abordar y resolver problemas de índole social y promover vínculos de confianza entre estudiantes.

Durante la revisión de la literatura se encontraron investigaciones en donde el personal docente en su quehacer diario refirió que, ante las emociones que manifiestan sus estudiantes emplean estrategias como la escucha, la creación de espacios para drenar emociones y la solución de problemas. La gran mayoría de los docentes muestra interés en implementar estrategias dentro de las aulas que potencialicen el desarrollo emocional de los niños y niñas. En la investigación de Andrade et al. (2018), los docentes encuestados afirmaron que la estimulación temprana incide en el desarrollo de la inteligencia emocional, porque al ser estimulado el niño se le ayuda a aprender a controlar las emociones para su propio bienestar, de igual forma, incluir actividades de estimulación temprana en su jornada diaria facilita y ayuda a que el niño se desenvuelva de mejor manera y se sienta cómodo.

Las estrategias propuestas que se encontraron para desarrollar en las aulas por los docentes fueron: a) técnicas de relajación y respiración las cuales ayudan a adquirir habilidades para reconocer las emociones, manejarlas y controlarlas, b) lectura de cuentos y la escritura siendo pautas que contribuyen a comprender los sentimientos propios y los de los demás, c) estrategias que involucran la expresión corporal como las danzas, actividad física, títeres, los mimos, el juego dramático, la improvisación, la dramatización y el teatro, que ayudan a la expresión emocional. Autores que le han asignado gran importancia al teatro afirman que, mediante el juego teatral el infante ...

(...) proyecta su energía emocional, su seguridad personal y su creatividad al expresar sus necesidades. Del mismo modo, puede conseguir los recursos necesarios para asimilar y superar las dificultades que le impiden alcanzar una comunicación real y normalizada dentro del ambiente que le rodea. El objetivo general de la dramatización o del teatro en el marco escolar es desarrollar la autonomía personal, la autoestima, la creatividad y la capacidad de expresión y comunicación con los demás (García, 2015, p. 113).

En otras palabras, los beneficios del arte dramático podrían atribuirse al modo en que consigue crear una atmósfera de seguridad, confianza y colaboración. El arte dramático mejora la autoestima e infunde un sentimiento de éxito y reconocimiento personal. Adicionalmente, es necesario tener en cuenta que, la empatía es esencial en el proceso de drama porque dispone al sujeto para implicarse en la dramatización poniéndolo en la situación de otro personaje y de esta manera, comprender a sus compañeros del grupo.

De manera similar, se reconoce la parte artística como instrumento para plasmar las emociones, dentro de esta categoría se encuentra la pintura libre, el dibujo, collage y moldeado, esto se apoya en que el 100% de los docentes encuestados afirman que la estimulación temprana incide en el desarrollo de la inteligencia emocional y aseguran realizar actividades para ello, tales como las gráficas plásticas (Andrade et al., 2018). Por último, se encontró que la investigación de García y Roqueta (2017), a diferencia de los otros autores, intervienen la parte emocional en los infantes por medio de estrategias guiadas a la convivencia escolar; promoción de normas en el aula, resolución de problemas, escucha activa y reflexión de los actos, a partir de las cuales se orienta al alumnado con problemas graves de comportamiento a quienes les cuesta cumplir normas en el aula y se relacionan de forma violenta tanto física como verbalmente. Las actividades propuestas en el proyecto se agrupan en cinco bloques que buscan mejorar las competencias emocionales y abordan la identificación, expresión, regulación, autonomía emocional, así como las habilidades socioemocionales.

Se identificó que las intervenciones se formularon considerando el modelo de Goleman, el cual es primero en teorizar sobre el cociente emocional. Dicho autor clasificó los componentes que constituyen la Inteligencia emocional así: *autoconocimiento*; conciencia que se tiene de los propios estados internos, *autorregulación*; control de nuestros estados, impulsos internos y

recursos internos, *motivación*; tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de objetivos, *empatía*; conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás y *habilidades sociales*; capacidad para inducir respuestas deseables en los demás (Goleman, 1995 citado por García y Marín, 2019).

De acuerdo con lo anterior Cassinda et al. (2017), encontraron que para el 98,1 % de educadores y educadoras es muy importante el trabajo de la dimensión emocional en el aula, sin embargo, la mayoría expone la carencia de conocimientos acerca de recursos prácticos y metodológicos para realizar un trabajo efectivo de las emociones, ello demuestra que el profesional aborda estos contenidos de forma no intencional, puesto que no posee un dominio teórico-metodológico del tema. En este sentido, hacen alusión a la intuición y a la experiencia.

En síntesis, el profesorado tiene cierto grado de conocimientos, esto se refleja en las estrategias encontradas, sin embargo, es necesario enriquecerlo y actualizarlos para que puedan fortalecer la educación emocional integral de los alumnos, de igual forma no hay que olvidar el papel que cumplen los padres, así pues, se propone que las instituciones involucren a los tres agentes (docentes, padres y estudiantes) en el diseño de programas para la potencialización del desarrollo emocional. En este sentido, para que los docentes cumplan con ese rol tan importante, necesitan de formación y actualizaciones contantes sobre el tema, también es necesario que se les facilite estrategias para mejorar la atención frente a las necesidades emocionales de sus estudiantes pues, un profesor con altos conocimientos en educación emocional puede optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estrategias Implementadas por el Currículo

En párrafos anteriores se expusieron las estrategias que se han implementado en el contexto familiar y en el contexto escolar por los docentes para potencializar la dimensión emocional, sin embargo, en la búsqueda realizada se encontraron cinco artículos que guiaban su investigación a la formulación de propuestas para los currículos escolares procurando la formación integral que incluya la educación emocional. Bajo estos preceptos, en la tabla 6 se presentan las principales características de estos modelos entre los cuales se listan los aspectos de la dimensión emocional que pretenden intervenir y la forma como el desarrollo emocional del alumnado se ha abierto un espacio importante en las políticas que rigen la educación.

Tabla 6.
Estrategias implementadas por el currículo

Autor	Propuesta al currículo integral	Características	Habilidades emocionales a intervenir
Mujica, Toro, (2019)	Producción de nueve subcategorías que responden al tipo de desarrollo afectivo-social de los parvularios.	<p><i>Conciencia abierta de las emociones:</i> Reconocer en sí mismo, en otras personas y en personajes de cuentos, emociones tales como tristeza, miedo, alegría, pena y rabia.</p> <p><i>Expresión abierta de las emociones:</i> Expresar corporalmente las emociones y sensaciones que le provocan algunas piezas musicales, bailando, cantando e intentando seguir el ritmo.</p> <p><i>Conciencia abierta de intereses personales:</i> Manifestar sus preferencias por algunas situaciones, objetos y juegos.</p> <p><i>Atribución abierta de emociones:</i> Identificar asociaciones entre las emociones y su entorno con el fin de favorecer la comprensión emocional.</p> <p><i>Regulación situada de las emociones:</i> Expresar sus emociones y sentimientos autorregulándose en función de las necesidades propias, de los demás y las normas de funcionamiento grupal</p> <p><i>Expresión cerrada de afectos positivos:</i> Manifestar interés y asombro por diversos elementos, situaciones y fenómenos del entorno natural explorando, observando, preguntando y describiendo. Manifestar su agrado, al sentirse cómodo y seguro.</p> <p><i>Experimentación cerrada de emociones positivas:</i> Disfrutar de distintos textos gráficos (libros de cuentos y láminas, entre otros) al manipularlos y observar sus imágenes.</p> <p><i>Sociabilización cerrada de las emociones:</i> Manifestar satisfacción cuando percibe que adultos significativos le expresan afecto.</p> <p><i>Valoración del bienestar:</i> Reconocer situaciones en que se siente cómodo corporalmente, manifestando al adulto su bienestar y su interés por mantener estas condiciones.</p> <p><i>Educación inicial 3, 4 y 5 años:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se refuerza el juego como derecho de los niños/as y como actividad decisiva en el proceso de desarrollo cognitivo, psicosocial, afectivo, corporal y motriz. 2. Se ofrecerán oportunidades para que los niños/as aprendan progresivamente a: <ul style="list-style-type: none"> • Expresar y comunicar sus sentimientos, experiencias, ideas y fantasías, a través de los distintos leguajes (<i>oral, escrito, plástico, musical y corporal</i>). • Abordar y resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana, mediante procedimientos de (<i>observación, exploración, indagación y experimentación</i>). • Confiar en sus posibilidades y aceptar las limitaciones propias y ajenas. • Integrarse progresivamente a la vida institucional con actitudes de solidaridad y cooperación. • Poner de manifiesto actitudes de respeto hacia sí mismos/as y hacia los y las demás en el proceso de interacción social. 	<p>En el currículo chileno la educación parvulario se orientaría a la formación integral de los preescolares, es decir tiene en cuenta la parte emocional del alumnado.</p> <p>Se identifica que en las bases curriculares de educación parvulario existen algunos orientados desde una perspectiva crítica o abierta, ya que contextualizan la situación pedagógica y permiten una diversidad de <i>respuestas afectivas-emocionales</i>.</p>
Ferreira (2018)	Aprendizaje emocional y social en la educación inicial.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se refuerza el juego como derecho de los niños/as y como actividad decisiva en el proceso de desarrollo cognitivo, psicosocial, afectivo, corporal y motriz. 2. Se ofrecerán oportunidades para que los niños/as aprendan progresivamente a: <ul style="list-style-type: none"> • Expresar y comunicar sus sentimientos, experiencias, ideas y fantasías, a través de los distintos leguajes (<i>oral, escrito, plástico, musical y corporal</i>). • Abordar y resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana, mediante procedimientos de (<i>observación, exploración, indagación y experimentación</i>). • Confiar en sus posibilidades y aceptar las limitaciones propias y ajenas. • Integrarse progresivamente a la vida institucional con actitudes de solidaridad y cooperación. • Poner de manifiesto actitudes de respeto hacia sí mismos/as y hacia los y las demás en el proceso de interacción social. 	<p>La participación de niños y niñas en el juego les permite <i>ponerse de acuerdo, expresar sus emociones, comparar cursos de acción y diseñar estrategias de resolución de conflicto</i>.</p>
Montoya, Giraldo, Arango, Forgiarini, García, (2014)	Programa Buen Comienzo	<p>Proporciona en gran medida atención integral desde los primeros meses de vida, tiene como propósito la promoción del desarrollo integral, diverso e incluyente de niñas y niños, desde en una perspectiva interdisciplinaria del ciclo vital, protección de los derechos y articulación interinstitucional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Reconocimiento de las emociones:</i> Tristeza, miedo, rabia, alegría, amor-estima, humor y felicidad, a partir de la comunicación verbal y no verbal en uno mismo y en los demás. • <i>Expresión de las emociones:</i> A nivel verbal y no verbal en situaciones reales o simuladas. • <i>Comprender las reacciones:</i> Comportamentales que nos provocan las emociones. 	<p>N. R</p>
Pérez y Filella (2019)	Objetivos y contenidos curriculares más apropiados para trabajar educación emocional en niños de 3 a 6 años.	<p>El uso de la <i>música</i> moviliza enormemente la vivencia emocional y permite experimentar ocasiones para fluir a partir</p>	<p><i>Conciencia emocional:</i> Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás.</p> <p><i>Regulación emocional:</i> Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada.</p> <p><i>Autonomía emocional:</i> Conjunto de características y elementos</p>

Oros, Manucci y Richaud-de, (2011)	<p>de los distintos ritmos y estilos. Los <i>vídeos o cuentos</i> permiten trabajar la perspectiva emocional de los demás. Las actividades lúdicas como <i>el juego</i> permiten la interacción y la expresión libre de sentimientos y emociones</p> <p><i>Asistencia técnica y capacitación de los docentes:</i> Los temas que se deben abordar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las emociones: características, clasificación, evaluación, efectos sobre el desempeño académico. • Currículo integrado: orientaciones y generalidades para articular el desarrollo afectivo a la planificación semanal. <p><i>Asistencia técnica continua con sesiones semanales con un psicólogo:</i> Para diseñar la planificación escolar, con el fin de incluir actividades didácticas que integren el desarrollo afectivo con los contenidos conceptuales. Intervención directa (o focalizada), sesiones lúdicas semanales, de unos 40 minutos.</p> <p><i>Psicoeducación:</i> En esta fase de la sesión es muy importante dar lugar a que los niños compartan sus propias experiencias respecto de la emoción sobre la que se va a trabajar.</p> <p><i>Actividad central:</i> Consiste en un juego, una dramatización o role playing, la lectura de un cuento o una fábula, una canción, una obra de títeres.</p> <p><i>Reflexión final:</i> La finalidad del diálogo es explorar los sentimientos que fueron elicitados por la actividad central y analizar los costos y beneficios de diferentes experiencias emocionales.</p>	relacionados con la autogestión personal
Lineamientos metodológicos para el diseño y la instrumentación de pedagogías que integren el desarrollo afectivo con el trabajo lúdico cotidiano		N. R

Nota. N.R: no reporta.

Fuente. Elaboración propia.

Los nuevos diseños curriculares proponen la “metacogniemoción”, entendida como el proceso de reflexión y revisión de las propias emociones siendo los docentes quienes deben propiciar oportunidades para que sus estudiantes profundicen en el conocimiento y en el manejo del mundo afectivo (Ferreira, 2018). Es por ello que, en la actualidad la educación emocional es un tema primordial que debe integrarse en el currículum como si se tratase de un tema transversal, ajustándose a las lecciones específicas de las diversas áreas académicas, introduciéndose en un determinado curso, siendo retomado y ampliado en cursos posteriores, así como desarrollado a lo largo de toda la vida del individuo (García, 2015). Según Cruz (2014), el “desarrollo de la Inteligencia Emocional, debe ser uno de los objetivos a trabajar en la educación infantil ya que, el niño inicia su escolarización con un desarrollo madurativo cargado de energía emocional, necesidad de comunicar sus sentimientos y emociones” (p.108), además porque es en la etapa de la infancia donde se expresa las emociones de forma espontánea y natural.

De acuerdo con los autores y con la propuesta del modelo de Goleman, el individuo debe tener una formación integral en donde se le dé valor tanto al coeficiente intelectual como a la dimensión emocional. Para que la educación conlleve un desarrollo pleno e integral de la personalidad de los niños, es necesario que el desarrollo cognitivo y emocional se contemplen en este contexto, esto les brinda herramientas para tomar mejores decisiones, confiar en los

demás, mejorar la conducta y desarrollar relaciones interpersonales satisfactorias (García y Roqueta, 2017), razón por la cual, la educación emocional debería iniciarse desde los primeros años de escolarización.

Según lo antes mencionado, le correspondería a la educación preescolar ser el primer eslabón en la educación integral del individuo, debido a que es el entorno en el cual permanecen gran parte del tiempo y las posibilidades de desarrollo de los niños en esta etapa de la vida son extraordinarias constituyendo la base fundamental sobre la que se sentará la personalidad futura, se dice que los cinco primeros años de vida es un período primordial y la mayor parte de las adquisiciones del individuo se establecen en esta edad (Andrade et al., 2018). Autores como Pérez y Filella (2019), consideran que la educación emocional debe llevarse a cabo mediante metodologías vivenciales, por tal razón, es importante aprovechar las situaciones que se generan habitualmente de forma natural y espontánea en la clase, en el recreo, o en cualquier momento de la cotidianidad, y analizarlas para favorecer la comprensión emocional. Finalmente, la UNICEF (2011), sugiere que se desarrollen las actividades de estimulación temprana en un ambiente tranquilo y seguro, con una frecuencia diaria o al menos tres veces a la semana, de igual manera recomiendan premiar los resultados y utilizar estrategias como la música y el juego.

Conclusiones

El objetivo de este estudio fue identificar los principales hallazgos de la última década sobre evaluación e intervención de la dimensión emocional en la primera infancia para el contexto latinoamericano. Los resultados indican que se han empleado diversas estrategias para evaluar las emociones desde las primeras semanas de vida, pues, de acuerdo con los postulados de la teoría de Daniel Goleman, la IE no es una habilidad desligada de las habilidades cognitivas del ser humano, sino que coexisten durante el proceso de maduración cerebral el cual inicia con el desarrollo del sistema nervioso a partir del día 18 después de la fecundación. Otro aspecto que confirma la pertinencia de realizar evaluación temprana tiene que ver con la producción del lenguaje verbal que se presenta de manera gradual, especialmente entre los dos y tres años de vida, a pesar de que desde el año ya se producen algunas palabras y existe algún nivel de comprensión verbal (Rosselli, 2003).

Con base en las anteriores premisas, en lactantes y preescolares se emplean comúnmente instrumentos heteroaplicados y la observación directa de la conducta en díadas madre-hijo en situaciones de juego libre. Sobre esta última, Bowlby considera que la variedad de formas de sufrimiento emocional se explica mediante la calidad de los lazos afectivos que lograron establecerse entre el infante y el cuidador; de allí la importancia de observar y analizar la calidad de la interacción física y afectiva de la díada en relación con conductas como el nivel de compromiso (pasivo, parcial y total) y el tono emocional (expresión emocional) los cuales son elementos del constructo “atención compartida”, ello da cuenta de la capacidad del niño para atribuir la intención emocional del otro, de sus habilidades de expresiones emocionales gestuales y también de la capacidad de sus cuidadores para responder a sus necesidades, esto desarrollará un tipo de apego que en edades futuras influye en su desempeño emocional.

Se identificó solo un instrumento que evalúa en una de sus escalas el desarrollo socioemocional basado en hitos del desarrollo, sin embargo, este tipo de estrategias omite características culturales que pueden alterar los ideales de desarrollo. Al respecto, teóricos como Erick Erikson consideran que, pese a que existen etapas universales de desarrollo que explican la adquisición de ciertas habilidades, es la cultura la que organiza las experiencias particulares de sus miembros considerando la participación de la sociedad en la formación de la personalidad

individual, pese a que no discrimina la dimensión biológica también atribuye participación del contexto en las diferencias individuales.

Solo dos investigaciones mencionan haberse basado en un modelo de inteligencia emocional, uno de ellos fue el modelo de habilidad de Mayer y Salovey - 1997 el cual considera la IE como el uso adaptativo de las emociones; el otro fue propuesto por Pons y colaboradores orientado a la evaluación de la comprensión emocional como una función cognitiva soportada en la interacción social y como alternativa metodológica para su evaluación proponen el Test of Emotion Comprehension (TEC). Pese a que los fundamentos teóricos de la presente investigación se apoyan en la teoría de la Inteligencia Emocional formulada por Daniel Goleman el cual se refiere a dos tipos de inteligencia, personal e interpersonal, se decidió adoptar el modelo de Mayer y Salovey por considerarse que las habilidades que evaluaron los autores consultados durante la revisión bibliográfica logran categorizarse y analizarse mejor según dicha propuesta. Con base en lo anterior, se concluye que, la mayoría de los métodos que emplearon los investigadores enfatizaron en algunas dimensiones de manera aislada como la comprensión, la percepción y regulación emocional.

Se encontró que la población de edad escolar fue la menos estudiada dado que, fueron pocos los instrumentos que evaluaron las emociones en infantes entre 5 y 8 años, por el contrario, se estudian rangos de edades más amplios abarcando incluso la adolescencia fusionando los cambios que ocurren en cada una de las etapas evolutivas. Además, a diferencia de lo que sucede en los más pequeños con quienes se emplean imágenes estáticas e historias, en los escolares se emplea en mayor medida estrategias basadas en el autorreporte, probablemente por su capacidad cognitiva para dar cuenta de sus propias emociones, asimismo, se evalúan otras dimensiones como la regulación emocional y la empatía.

Se logró visibilizar la importante contribución de las TIC en la creación de aplicaciones digitales para móviles basadas en los hitos de desarrollo para evaluar y potenciar la competencia emocional de niños. Dichos aportes otorgan relevancia al segmento de información que puede aportar el infante considerada como la más fidedigna y provechosa la cual difiere de lo que los adultos atienden, aceptan, valoran, exhiben u ocultan a cerca de los comportamientos infantiles (Del Barrio, 2009), además por tratarse de procedimientos más concretos y sencillos se ajustan mejor al nivel cognitivo según la edad del sujeto teniendo en cuenta que, en etapas iniciales aún no se ha desarrollado la habilidad para responder cuestionarios. Finalmente, este tipo de

aplicaciones emplean el juego permitiendo que el niño se sienta en su medio considerándose un modo idóneo para establecer confianza entre el niño y el evaluador.

De igual manera, algunos métodos de evaluación han acudido al test proyectivo, concretamente a los Indicadores Emocionales (IEs) del Dibujo de la Figura Humana DFH mediante el cual se examina el nivel intelectual del niño, así como problemas de personalidad y de adaptación mediante la elaboración del dibujo de un hombre, de una mujer y de sí mismo, cada uno evalúa un número distinto de elementos empleando el cómputo del número de detalles acertados. Cabe mencionar que la prueba fue diseñada inicialmente para medir la inteligencia general, por tal razón poca información existe sobre su uso para la evaluación de la dimensión emocional, sin embargo, algunas investigaciones advierten que “La mayor parte de las pruebas de dibujo han sido construidas cuando la escolarización en los primeros años de vida no estaba generalizada.” (Del Barrio, 2009, p. 229), motivo por el cual el niño se enfrentaba a una tarea nueva para la cual recurría a sus propios recursos intelectuales, no obstante, hoy día todos los niños aprenden a pintar desde muy pequeños; por lo tanto, los elementos de sus dibujos ya no responden a sus recursos personales, sino al tipo de escuela y maestro que han tenido, y a la edad de inicio de su escolarización. Cabe mencionar que se ha sugerido mucha cautela a la hora de corregir e interpretar las construcciones de los infantes para minimizar la producción de sesgos de diversa índole.

Un aspecto que comparten las dos categorías tiene que ver con las propiedades psicométricas de los instrumentos. Se encontró que, los autores del 41, 17% de los artículos no reportan la información de los métodos que emplearon en su investigación y los demás reportan algunos criterios de calidad científica que debe tener un estudio a saber, validez y confiabilidad, por lo tanto, para estimar si existen mediciones que cuentan con mayor o menor evidencia psicométrica para la población objeto en futuros estudios, es necesario revisar minuciosamente otras fuentes. Asimismo, se identificó que algunos estudios además de evaluar la dimensión emocional, se apoyaron en el análisis de otras variables como el comportamiento y temperamento del niño, la sensibilidad y atención compartida del adulto, y la corregulación y disponibilidad emocional de la díada especialmente en los más pequeños, por considerar que las conductas relacionadas con las emociones de los infantes guardan algún tipo de relación con estos constructos.

A pesar de las limitaciones, en general, se abordaron diversos estudios, contextos y realidades para la identificación de una cantidad importante de instrumentos, lo cual permite aproximarse al estado del arte sobre la evaluación de las emociones en infantes. Se logró identificar aspectos a favor sobre la obtención de información a través de múltiples fuentes, así como la inclusión de los cuidadores otorgándose relevancia al valor clínico que pueden cobrar los déficits en la interacción cuidador-infante. Se concluye que, a pesar de la aparente diversidad de estrategias, el desarrollo de instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional con criterios psicométricas válidos, confiables y adaptados para el contexto latinoamericano, se encuentra aún en un periodo inicial con diversas limitaciones que dificultan la evaluación multidimensional y objetiva del constructo.

Respecto a las estrategias de intervención que se han implementado para potencializar el desarrollo emocional en la primera infancia se denota que, ningún artículo entre los seleccionados propone estrategias para intervenir el desarrollo emocional en el periodo prenatal, etapa que se concibe como un periodo importante en el desarrollo cerebral que dependerá en gran medida de la manera en que se relacionan los adultos, en especial la madre con el bebé debido a que, este es uno de los primeros vínculos que se establece. Al respecto, la teoría del apego plantea que la calidad del vínculo establecido con los primeros cuidadores es uno de los factores más importantes para determinar el desarrollo del niño (Castro, 2017).

En otras palabras, el bebé establece fuertes lazos con las primeras personas con las que está en contacto, sin embargo, si se presenta dificultad en el establecimiento de los primeros vínculos afectara directamente en la dimensión emocional del infante. Estudios han demostrado que la presencia de psicopatología en la madre afecta de manera negativa el estilo de apego que establece con el niño, es por esto que, los estados emocionales fuertes que la madre experimenta durante el embarazo inciden en el desarrollo del bebé lo cual se evidencia en menor peso al nacer, menor desarrollo verbal, un incremento de problemas conductuales y emocionales, así como desordenes de la personalidad (Chamorro, 2012).

Si bien es cierto, que no se encontraron artículos de intervención emocional en el gestante, se rescata que hubo investigaciones que buscaban desde el contexto familiar intervenir la dimensión emocional desde los primeros meses de nacimiento hasta los cinco años, donde los padres o cuidadores debían prestar especial atención a las necesidades básicas de los bebés, factor que se relaciona con el primer sistema de conducta de apego, el cual hace referencia a

todas los comportamientos que favorecen el mantenimiento de la proximidad y el contacto con las figuras de apego tales como caricias, contactos táctiles y visuales, sonrisas, arrullos y demás. Todas aquellas estrategias de estimulación conducen a que se establezca un apego sano, donde el infante desarrolla patrones de seguridad y confianza en sí mismo y en otros, fortalece las relaciones afectuosas, genera iniciativa para aproximarse físicamente y tiene mejor autorregulación emocional.

Por otro lado, se observó que la mayoría de los programas que se ejecutan en el contexto escolar se desarrollan a partir de una evaluación inicial y al terminar la intervención realizaban una evaluación final, acción que se resalta en esta investigación ya que estas evaluaciones permiten dar una impresión diagnóstica del aspecto emocional de los estudiantes y dar cuenta de la eficacia y los beneficios que tienen los programas.

Otro hallazgo identificado es que los docentes perciben un vacío en su formación en cuanto a la educación emocional que pueden impartir en su ejercicio profesional, si bien implementan estrategias empíricas que intervienen en las habilidades emocionales, desconocen cómo intervenir en una situación de crisis emocional que se pueda llegar a presentar dentro del aula con sus alumnos, esto puede interferir en el adecuado abordaje de la dimensión emocional debido a que desarrollan una serie de actividades pero no tienen claros los objetivos que buscan alcanzar, ni el impacto que estas podrían tener en la educación emocional.

Adicionalmente, respecto a las medidas tomadas en el contexto escolar, se evidenció que en la actualidad se está abriendo un espacio importante a la educación integral incluyendo la dimensión emocional en el diseño de las propuestas de los currículos que se encontraron, debido a que se considera que el colegio es el segundo entorno social, espacio donde el infante establece interacciones sociales que promueven nuevos lazos afectivos con compañeros y docentes. Desde esta perspectiva la educación se denota como un proceso caracterizado por las relaciones interpersonales las cuales se ven permeadas por factores emocionales, motivo por el cual se debe prestar especial atención a la dimensión emocional. Ahora bien, Mayer y Salovey consideran que la inteligencia emocional es un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones (Fernández, 2013). De esta manera, se busca desde el nuevo paradigma de la educación fortalecer coeficiente emocional, pues este no se interpone ante el coeficiente

intelectual o a las capacidades cognoscitivas, sino que interactúan en forma dinámica apuntando a la visión de un ser humano integral.

Finalmente, se evidencia que la mayoría de las estrategias que se implementaban en el contexto familiar, en el contexto escolar y en las propuestas de los currículos apuntaban a estimular las habilidades propuestas en la teoría de inteligencia emocional del Daniel Goleman las cuales son: conocer las propias emociones (autoconocimiento), manejar las emociones (autocontrol) reconocer las habilidades de los demás (empatía) y la habilidad para establecer relaciones sociales (manejo de relaciones) (Vidaurre y Baca, 2016).

Recomendaciones

Dadas las limitaciones mencionadas, dejamos planteada la necesidad de incluir en futuras investigaciones estudios que partan de la delimitación teórica del constructo, que brinden claridad sobre los aspectos que evalúa y realicen una valoración completa. Además, se debe tener especial cuidado con la elección de las técnicas de evaluación y así evitar que las interpretaciones puedan estar sesgadas por aspectos culturales para lo cual se deben incluir estrategias validadas y adaptadas para la población diana preferiblemente en una muestra representativa.

Un buen sistema de evaluación de la dimensión emocional deberá atender tanto a los criterios de validez científica como al nivel de desarrollo característico de la población a evaluar, también debe procurar una valoración integral indagando aspectos conductuales y fisiológicos recabando información de múltiples fuentes para minimizar el margen de error a causa de la deseabilidad social que se genera mediante el reporte de terceros, así como aquellos que son propios del nivel de desarrollo social y cognitivo que se debe alcanzar para dar cuenta de los propios procesos emocionales, entre ellas la capacidad de comprensión de los ítems vs. la claridad de los mismos.

De igual manera se sugiere que, para futuros estudios de revisión como el presente, se incluya un mayor número de trabajos y se elija con mayor rigurosidad los criterios de inclusión a fin de aportar información más amplia y concreta pues, la mayoría de los artículos revisados emplearon población no escolarizada, no se contemplaron artículos en otros idiomas ni se excluyeron investigaciones que no reportaban propiedades psicométricas, aspectos importantes para el correcto análisis del estado actual de la evaluación de la dimensión emocional en

latinoamérica. Lejos de pretender dar un juicio de valor sobre los instrumentos hallados, la intención es evidenciar la necesidad de continuar investigando considerando todas estas medidas para robustecer su calidad.

En relación con las estrategias interventivas empleadas para potencializar las habilidades emocionales, se sugiere que se incluyan en las dinámicas cotidianas de los niños/as y no en la realización de actividades o talleres aislados de sus entornos naturales, los cuales no van a hacer significativos, pues, está demostrado que los programas esporádicos, discontinuos y que no se reciben en un ambiente familiar por el infante, no generan un impacto significativo, o si lo ejercen, este tiende a diluirse con el paso del tiempo. De igual forma, se considera importante que las estrategias de intervención emocional se expongan de manera más específica, que se muestre detalladamente el procedimiento ya que, los artículos revisados mencionan superficialmente las actividades que los padres, cuidadores y docentes pueden implementar y algunos no especifican el tiempo recomendado de los programas.

Finalmente, todos los contenidos revisados mostraron actividades dirigidas a estimular el desarrollo emocional desde una sola perspectiva; familia, colegio o currículo, en otros casos, a favorecer la adquisición de habilidades dependiendo el contexto. Es por esto que, se sugiere que la visión para abordar el desarrollo emocional sea holística y hacer partícipes en los programas a todos los agentes, es decir, que se integre a los padres, docentes y niños persiguiendo un mismo propósito pues, se identificó que las estrategias empleadas en la escuela y en el hogar generan ambivalencia en el menor por transmitir mensajes contradictorios entre sí, al respecto, se identificó que aunque en los colegios se trabaja la estimulación e intervención emocional en los estudiantes, en el contexto familiar se presentaron relaciones interpersonales disfuncionales o desequilibrio emocional en los padres, razones que interferían en el proceso.

Referencias

- Andrade, G., Rojas, J., y Pinargote, Á. (2018). La estimulación temprana y su incidencia en el desarrollo de la inteligencia emocional en el primer grado de básica de la Unidad Educativa “Juan Montalvo Fiallos”, El Carmen, Manabí, Ecuador. *Tlatemoani: revista académica de investigación*, 9(29), 22-41. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7337178>
- Andrés, C., Benedito, I., y Soria, E. (2016). Emocionatest: Una herramienta digital (App nativa) para la evaluación de la comprensión emocional en niños y niñas de edad escolar. *Psicología y educación: presente y futuro*, 2571-2581. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6226793>
- Angulo, L., Guerra, V., y Blanco, Y. (2018). Adaptación y validación del Test of Emotion Comprehension en escolares cubanos. *Acción Psicológica*, 15(1), 57-70. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/ap.15.1.21236>
- Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M., Woscoboinik, N (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia Unicef*. Argentina: Fundación Kaleidos. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4690/Desarrollo%20emocional.%20Clave%20para%20la%20primera%20infancia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arrivillaga, Ch., y Extremera, N. (2020). Evaluación de la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia: una revisión sistemática de instrumentos en castellano. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(55), 121-139. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459664449010>
- Bárrig, J., y Alarcón, D. (2017). Temperamento y competencia social en niños y niñas preescolares de San Juan de Lurigancho: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 75-88. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v23n1/a06v23n1.pdf>
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>
- Callejas, M., Martínez, L., y Alarcón, A. (2017). Emotion recognition techniques using physiological signals and video games-Systematic review. *Revista Facultad de*

- Ingeniería*, 26(46), 19-28. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfing/v26n46/0121-1129-rfing-26-46-00019.pdf>
- Carretié, L. e Igesias, J. (1993). Potenciales evocados en respuesta a expresiones faciales de emociones. *Aprendizaje, Estudios de Psicología*, 50, 75-86. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=66116>
- Cassinda, M., Angulo, L., y Guerra, V. (2017). Características de la expresión emocional en los escolares primarios y su manejo desde la perspectiva del personal docente-educativo. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 381-396. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v21n1/1409-4258-ree-21-01-00381.pdf>
- Castro, M. (2017). *Depresión perinatal y vínculo madre-bebé*. (Tesis de pregrado). Universidad de Lima, Perú. Recuperado de https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/13191/Castro_Rey.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chamorro, L. (2012). El apego. Su importancia para el pediatra. *Pediatría (Asunción)*, 39(3), 199-206. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4221475>
- Cruz, A, y Cruzata, A. (2017). Inteligencia emocional y kinestésica en la educación física de la educación primaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 262-281. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/447/44758530012/html/>
- Cruz, P. (2014). Creatividad e inteligencia emocional. (Cómo desarrollar la competencia emocional, en educación infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y Comunicación Social*, 19, 107-118. Recuperado de <file:///C:/Users/alexa/Downloads/44944-Texto%20del%20art%C3%ADculo-70718-2-10-20140612.pdf>
- De Caso, A., Fernández, J., Mata, M., Gómez, A., y Pascual, R. (2019). Inteligencia emocional, motivación y rendimiento académico en educación infantil. *Revista INFAD de Psicología*. 1(2), 283-292. Recuperado de <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1493/1286>
- Del Barrio, V. (2009). Problemas Específicos de la Evaluación Infantil. *Clínica y Salud*, 20(3), 225-236. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180613881004>
- Esquivel M., García, B., Montero, M., López, L., y Valencia, A. (2013). Regulación materna y esfuerzo de control emocional en niños pequeños. *Revista Internacional de*

- Investigaciones Psicológicas*, 6(1), 30-40. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=299028095005>
- Farkas, Ch. y Rodríguez, K. (2017). Percepción materna del desarrollo socioemocional infantil: relación con temperamento infantil y sensibilidad materna. *Acta de investigación psicológica*, 7(2), 2735 - 2746. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007471917300339>
- Fernández, G. C. (2003). La inteligencia emocional. *Revista Costarricense de Trabajo Social*, 15, 30-34, Recuperado de <https://revista.trabajosocial.or.cr/index.php/revista/article/view/108/121>
- Fernández, P., Cabello, R., y Gutiérrez, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 15-26. Recuperado de https://drive.google.com/drive/folders/1wv6Ost1IZbMwAxYEQ53_uhB0tqpAwpb
- Fernández, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Ferreira, H. (2018). Aprendizaje emocional y social: enseñar y aportar a la formación integral. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 12(1), 116-126. Recuperado de <https://www.proquest.com/openview/9e2decc90724fe0e84ee8a97f0a6defb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2042933>
- Gallardo, A., y Farkas, Ch. (2017). Análisis de la representación de emociones en niños de 30 meses de edad: relación con el temperamento y sexo del niño y capacidad de representar en los padres. *Acta de Investigación Psicológica*, 8(1), 5-16. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/aip/v8n1/2007-4719-aip-8-01-5.pdf>
- García, I., y Andrés, C. (2017). La educación emocional como método para mejorar los problemas de conducta de los niños y niñas. Una experiencia llevada a cabo en República Dominicana. *Fòrum de Recerca*, 22, 81-91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7093400>
- García, J. (2015). Dramatización y educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 98-119. Recuperado de <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1723/3148>

- García, P., y Marín, P. (2019). Educación en inteligencia emocional y social: revisión y propuesta teórico-didáctica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6(1), 68-83. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6975237>
- Gélvez, D., Ipiá, I. y Paternina, S. (2016). *El rol del docente para fortalecer el aprendizaje emocional en población en situación de posconflicto* (Tesis de pregrado). Corporación Universitaria Adventista, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://repository.unac.edu.co/handle/11254/292>
- Gil, L., Gómez, E., y Forns, M. (2018). Patrones de disponibilidad emocional y los problemas de salud mental del preescolar. *Acta de Investigación Psicológica*, 8(1), 37-48. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=358960280005>
- González, M. (2020). Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación primaria. *Gestión I+ D*, 5(3), 134-156. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7863429>
- Guil, R., Mestre, J., Gil, P., Gabriel, G., y Zayas, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. *Universitas Psychologica*, 17(4). Recuperado de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=64757109015>
- Henao, G. (2008). Perfil cognitivo parental -esquemas mal adaptativos y estrategias de afrontamiento-, estilo de interacción parental y su influencia en el desarrollo emocional infantil (tesis inédita de doctorado). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/534/HenaoLopezGloriaCecilia2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Heras, D., Cepa, A., y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 67-74. Recuperado de https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/5307/Heras-infad_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL Interamericana Editores.

- Jaume, L., Ruetti, E., Segretin, S., y Lipina, S. (2016). Efectos de la edad sobre la valoración emocional durante la etapa preescolar. *Anuario de Investigaciones*, 23, 281-287. Recuperado de <https://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=369152696070>
- Leiva, L., Rojas, R., Peña, F., Vargas, B., Scquicciarini, A. (2019). Detectando las dificultades emocionales y conductuales en la escuela: validación de PSC-17. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 1(50), 95-105. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4596/459657548009/459657548009.pdf>
- Liranzo, P., Hernández, R., Jiménez, A., y Pacheco, B. (2017). Expresión socio-afectiva y arte en estudiantes del nivel primario. *Ciencia y Sociedad*, 42(2), 53-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7400064>
- López, J., Brito, A., Martínez, M., Díaz, A., Sánchez, J., Fernández, F., y Casbas, I. (2012). Las escalas Bayley BSID-I frente a BSID-II como instrumento de evaluación en atención temprana. *Anales de Psicología*, 28(2), 484-489. Recuperado de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.28.2.132481/132771>
- López, L., Luchetti, Y., y Brizzio, A. (2013). Indicadores emocionales del DFH y su relación con los motivos de consulta psicológica en niños. *Anuario de Investigaciones*, 20, 369-376. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=369139949077>
- Luengo, M. (2014). Cómo intervenir en los problemas de conducta infantiles. *Journal of Parents and Teachers*, 356, 37-44. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/3071/2931>
- Martínez, M., Conde, P., y Retamero, I. (2019). Estudio piloto sobre la violencia en los dibujos animados infantiles y su relación con la inteligencia emocional. *Revista INFAD de Psicología*, 3(1), 263-272. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7402438>
- Mendoza, J., y Garza, J. (2009). La medición en el proceso de investigación científica: evaluación de validez de contenido y confiabilidad. *Innovaciones de Negocios*, 6(11), 17-32. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/12508/1/A2.pdf>
- Montoya, D., Giraldo, N., Arango, L., Forgiarini, R., y García, A. (2014). Características cognitivas, emocionales y conductuales de niños preescolares del programa buen comienzo en el noroccidente de Medellín. *El Ágora USB*, 14(2), 637-645. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372944>

- Mujica, F., y Toro, M. (2019). Formación afectiva en la educación parvularia de Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 57-71. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cie/v10n2/1688-9304-cie-10-02-57.pdf>
- Muñoz, E., y Farkas, Ch. (2018). Relación entre atención compartida madre-hijo, sensibilidad materna y expresión emocional gestual infantil. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(2), 131-143. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=79856553007>
- Navarro, J., Pérez, F., y Arteaga, M. (2017). *Vínculos tempranos, transformaciones al inicio de la vida*. Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Javiera-Navarro-2/publication/317061445_Vinculos_tempranos_Transformaciones_al_inicio_de_la_vida/links/5e2883354585150ee77b23a6/Vinculos-tempranos-Transformaciones-al-inicio-de-la-vida.pdf#page=63
- Oros, L., Manucci, V., y Richaud, M. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, 14(3), 493-509. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83422605004.pdf>
- Peralta, V., y Fujimoto, G. (1998). *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Santiago de Chile: Organización de Estados Americanos. Recuperado de http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Anlisis%20de%20Condiciones%20y%20Calidad%20de%20Vida/Atenci%C3%B3n%20a%20la%20Primera%20Infancia/atencion_primera_infancia.pdf
- Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v10n24/2216-0159-prasa-10-24-23.pdf>
- Porras, L., Buitrago, R., y Gutiérrez, A. (2020). Comunicación emocional no verbal en la infancia, análisis en el aula desde la metodología observacional. *Know and Share Psychology*, 1(4), 211-228. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7701734>
- Ramírez, L., y Henao, G. (2011). Modelo de intervención psicopedagógica encaminado al desarrollo de aspectos emocionales, cognitivos y conativos. *International Journal of*

- Psychological Research*, 4(1), 29-39. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=299022819005>
- Ramírez, V., Jaume, L., Justel, N., y Ruetti, E. (2017). Papel de la motivación sobre la memoria emocional durante la etapa preescolar: un análisis preliminar. *Anuario de Investigaciones*, 24, 295-300. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=369155966003>
- Ramírez, V., Segretin, M., Lipina, S., y Ruetti, E. (2020). Valoración emocional de imágenes y temperamento en preescolares: papel de la edad y la valencia. *Suma Psicológica*, 27(2), 80-87. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=134265009002>
- Robles, Z., y Romero, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de Psicología*, 27(1), 86–101. Recuperado de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/113511/107501>
- Rodríguez, M., González, G., Salazar, P., y Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-23. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n1/a08v14n1.pdf>
- Rosselli, M. (2003). Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 125-144. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v1n1/v1n1a05.pdf>
- Tamayo, D., Tabares, L., Muñoz, M., Segura, S., Atehortúa, y Ocampo, F. (2020). Emociones constructoras de paz desde los niños y las niñas del grado transición: representaciones desde su experiencia. *Zona Próxima*, 32, 105-125. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n32/2145-9444-zop-32-51.pdf>
- Tortello, C., & Becerra, P. C. (2017). ¿Cómo se estudian las emociones en los niños? Técnicas conductuales y fisiológicas para evaluar las respuestas emocionales durante la infancia. *Cuadernos de Neuropsicología*, 11(3), 1-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6239055>
- Vargas, G., Guadarrama, J., Rizzoli, A., Narcizo, F., Medrano, G., Aceves, D., y Muñoz, O. (2016). Análisis y comparación curricular de las estrategias o programas para el desarrollo infantil temprano en México. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 73(2), 90-104. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/bmim/v73n2/1665-1146-bmim-73-02-00090.pdf>

- Vidaurre, W. y Baca, J. (2016). Inteligencia emocional para elevar el nivel académico en los estudiantes de la Facultad de Educación Universidad César Vallejo. *Revista de Investigación y Cultura*, 5(1), 94-102. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5217/521753139011/521753139011.pdf>
- Vilaró, M. (2014). *El desarrollo emocional a través del juego: Propuesta de intervención para alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil*. (Tesis de pregrado). Universidad Internacional de la Rioja. Barcelona. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2459/vilaro.tio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vilca, D., y Farkas, Ch. (2019). Lenguaje y uso de etiquetas emocionales: su relación con el desarrollo socioemocional en niños de 30 meses que asisten a jardín infantil. *Psykhe Santiago*, 28(2), 1-14. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v28n2/0718-2228-psykhe-28-02-psykhe_28_2_1114.pdf
- Zamora, E., Richard's, M., & Introzzi, I. M. (2017). Problemáticas experimentales en la investigación con emociones y su evaluación en población infantil. *Psicodebate*, 17(1), 101-126. Recuperado de https://notablesdelaciencia.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/78151/CONICET_Digital_Nro.5f09a103-1539-422a-a1b6-a16ce821c56c_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y