

LA TEMÁTICA DE LAS EMOCIONES EN LA INFANCIA.
EL ESTADO DEL ARTE.

Autor/es

Psic. Celia Paladino; Lic. Damián Gorostiaga; Lic. Alejandra Barrio; Lic. Marcela, Chaintiou. Docentes adscriptas: Silvia Camacho y Alicia Petroselli.

Correo electrónico: cep@datafull.com.

Institución que acredita y/o financia la investigación

Universidad Nacional de La Plata, Proyecto de Investigación acreditado H 379-2004. Cátedras Psicología Evolutiva y Psicología General, Departamento de Ciencias de la Educación. F.H.C.E.

ABSTRACT

El objetivo del presente artículo, que forma parte de una investigación más amplia sobre la representación emocional en el funcionamiento social en la edad escolar, específicamente en situaciones de conflicto entre iguales desde la perspectiva de género, es revisar las principales líneas de investigación sobre la temática de las emociones y citar los debates actuales. Comenzamos destacando la importancia del estudio de las emociones para el desarrollo subjetivo. Revisamos algunas de las investigaciones sobre la temática y las polémicas en curso y cerramos con el aporte de la Teoría de las Representaciones sociales al estudio de las emociones como una alternativa a las perspectivas reduccionistas.

Palabras Clave: Emociones, Representaciones sociales, estado del arte

1-INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente artículo, que forma parte de una investigación más amplia sobre la representación emocional en la interacción social en la edad escolar, específicamente en situaciones de conflicto entre iguales desde la perspectiva de género, es revisar el estado del arte, las principales líneas de investigación sobre la temática de las emociones y mencionar los debates actuales.

El desarrollo emocional no sólo se encuentra íntimamente ligado al desarrollo social del niño, sino también a su desarrollo cognitivo. Las emociones, las representaciones y las acciones componen un conjunto de procesos que no se puede separar, ni entre ellos mismos ni de las circunstancias del contexto global así como tampoco del contexto histórico particular - trasfondo cultural- en el cual se producen. Por ello las experiencias emocionales infantiles se han convertido poco a poco en un tema de importancia en las investigaciones llegando a la convicción generalizada de que intervienen en todos los procesos del desarrollo.

En la actualidad en el campo académico las emociones como tema de investigación es debatido ampliamente desde distintas posiciones y modelos teóricos y, por ende, abordado desde muy distintas metodologías de estudio lo cual no siempre permite la

comparación de los resultados al poner en evidencia problemas de coherencia entre las definiciones teóricas y los procedimientos de indagación. Desde lo teórico el común denominador de la mayoría de las investigaciones sobre emociones es el presupuesto de que la experiencia individual precede, es anterior a su experiencia social (revisión de Lutz y White, 1986).

En tanto algunos afirman desde el campo de la neurología y neuropsicología que parte de las experiencias emocionales está influenciada biológicamente, que un estado emotivo que se refleja en el cerebro influye en todo el organismo transformándolo y repercutiendo de modo global (Lane, 2000; Pribam, 1992; Mesulam, 2000; Panksepp, 1991; Popez y LeDoux, 1986; Adolphs y Damasio, 1994, 2000), otros sostienen desde la antropología como el etnógrafo Geertz (1973) que no sólo las ideas sino también las emociones son “ artefactos culturales”. En el medio de tales polémicas un conjunto creciente de estudios ha demostrado ampliamente distintas formas de mediación cultural sobre el desarrollo de las emociones (Lewis, 1992; Lutz y White, 1986; Denham, Zoller y Couchard, 1994; Dunn, Brown y Beardsall, 1992; Fivush y Kuebli, 1997).

Así como los autores de orientación neodarwinista, sostienen el carácter heredado de las mismas como instrumento para la supervivencia, los denominados sociocognitivistas defienden la hipótesis de que las emociones no son respuestas automáticas biológicamente dadas sino un producto de la interacción social, en particular de cómo el sujeto evalúa y maneja sus respuestas emocionales a partir de las ideologías y normas que posee. Para otros, como los teóricos construccionistas sociales una emoción es un significado aprendido que le permite al sujeto organizar una experiencia íntima, se trataría de una construcción social a partir del lenguaje y de las normas culturales. Desde otro punto de vista los partidarios de los modelos de procesamiento de la información se centran en estudiar cómo los individuos procesan la información sobre los afectos, o cómo la afectividad influye en los procesos cognitivos. Para algunos de ellos las reacciones afectivas se co-ensamblan con los sistemas cognitivos y amplifican su acción. Para otros las emociones estarían asociadas a esquemas cognitivos o ellas mismas serían *esquemas cognitivos*.

Las diferencias no son sólo teóricas sino metodológicas, los distintos enfoques difieren significativamente en los presupuestos epistemológicos, ontológicos y en los métodos de recolección y de análisis de los datos. Con respecto a la metodología se aplican tanto autoinformes como escalas de atribución, inventarios, cuestionarios, tareas emocionales, tests, mediciones psicofisiológicas, resolución de problemas, observaciones, entrevistas, historias, relatos, fotografías, gráficos, videos, entre otros instrumentos. (Harris, Olthof, Meerum Terwogt y Hardman, 1987; Mood, Johnson y Shantz, 1978; Stein y Levine, 1987; Graham y Weiner, 1986; Thompson, 1989; Gnepp y Gould, 1985; Gnepp, Klayman y Trabasso, 1982; Casey, 1993).

De modo más reciente investigadores representantes de una línea emergente de la psicología del desarrollo europea desde la perspectiva de la Teoría de las Representaciones sociales- que también cuenta con autores latinoamericanos en Brasil, Méjico y Venezuela- abordan las emociones articulando elementos afectivos, cognitivos y sociales, integrando la cognición al lenguaje, a la comunicación y a las relaciones sociales. Consideran que las emociones juegan un papel mediador en la construcción de

las representaciones sociales, que la emocionalidad matiza y es matizada por las representaciones del mundo que tenemos, así como por el mecanismo mismo de selección de lo que consideramos un objeto y por el proceso de construcción de la representación de esos objetos. Si bien utilizan mayoritariamente aproximaciones cualitativas también se observa discrepancia en las técnicas de recolección de datos y análisis de los datos, algunos aplican entrevistas en profundidad, cuestionarios, resolución de problemas hipotéticos o reales, análisis del discurso, relatos, historias, gráficos, escalas, etc.(Di Giacomo, 1981,1987; Spink, 1993; Flick, 1992; Sotirakopoulou y Breakwell, 1993; de Rosa, 1993; Potter y Billig, 1992; Almeida y del Barrio, 1999; Olweus, 1977, 1993; Banchs, 2000).

Podemos decir que el modelo de ciencia al que se refieren unos y otros no es el mismo, así como tampoco la referencia a lo social. En tanto algunos tratan de confirmar, corroborar, clasificar hipótesis, teorías y métodos (metaparadigma positivista), otros se esfuerzan por describir en toda su riqueza simbólica significados cambiantes (metaparadigma socioconstruccionista). Lo social como dicen los revisionistas está casi siempre presente de alguna manera pero como declaración de principio sin que se evidencie de modo explícito en los desarrollos propios de los autores la atribución de lo social en la génesis de la subjetividad.

2-EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

ESTUDIOS SOBRE EL CONOCIMIENTO EMOCIONAL

Desde la Psicología General se define a la emoción como un fenómeno complejo, multidimensional y dinámico, incluyendo en su análisis diversos niveles o aspectos: aspectos motores y fisiológicos; aspectos comportamentales y expresivos; aspectos cognitivos, subjetivos y experienciales; con la función de orientar y regular los procesos psíquicos vinculados al afrontamiento de los conflictos por lo que constituye un agente motivador y de adaptación a las exigencias del entorno social. (Fernández-Abascal, 2001; Revé, J. 1994; Schmidt-Atzert, L. 1985).

La Psicología del Desarrollo ha estudiado las diversas emociones que aparecen a lo largo de los primeros dos años de vida y ha registrado que al nacer los bebés muestran interés, incomodidad, disgusto y contento para luego aparecer otras emociones como irritación, tristeza, alegría, sorpresa, denominadas primarias, que muchos creen que están programadas en forma biológica ya que surgen en todos los bebés más o menos a las mismas edades y son interpretadas en forma parecida en todas las culturas (Camras, 1992; Izard, 1982; Malatesta, 1989; Shaffer 2000). Más adelante, durante el segundo año se registran emociones denominadas secundarias o complejas tales como desconcierto, vergüenza, culpa, envidia y orgullo las que requieren para su expresión de una mayor interacción sociocultural (Lewis *et al.*, 1989, 1992; Stipek, Recchia y Mc.Clintic, 1992). No hay acuerdo entre los investigadores sobre la edad de adquisición del reconocimiento e interpretación de las emociones ni la capacidad de regulación de las mismas. El debate está planteado en cuestiones tanto teóricas como metodológicas, combinando aproximaciones cuanti y cualitativas (Ludemann, 1991; Nelson, 1987; Feinman, 1992;; Mumme, Fernal y Herrera, 1996; Cassidy, 1992; Oppenheim, 1997; Thompson, 1994, 1997; Eisenberg, 1995, 1997; Grolnick, Bridges y Connel, 1996.).

De acuerdo a varios autores se considera que la comprensión infantil de las emociones forma parte de una conceptualización mucho más amplia de los estados psicológicos de los demás (Dunn y Hughes, 1998; Cassidy, Ross, Butkovsky y Braungart, 1992). La expresión de las propias emociones así como la comprensión de los estados emocionales de los demás resulta fundamental para descifrar el complejo contexto social en el que se desenvuelve el niño. La mayoría de estos estudios sobre emociones se han centrado en la comprensión por parte del niño de las emociones primarias: felicidad, tristeza, enojo, sorpresa, etc. (Borke, 1971; Harris, 1992). Sin embargo, se ha prestado una más escasa atención a un tipo de emociones cuya aparición tiene mucho que ver con el carácter social y grupal del ser humano: las emociones secundarias.

Al revisar el tratamiento dado en la literatura a las emociones positivas se observa, como tendencia generalizada, que han recibido menor atención que las emociones negativas (Fredrickson, 1998; Güell y Muñoz, 2000, Salovey et al., 2000; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Fredrickson (1998) considera que ello se debe a que las emociones positivas son menos numerosas y bastante más difusas que las negativas es decir, son menos diferenciadas tanto en el componente expresivo, como en el fisiológico como en el experiencial. Son menos numerosas porque se asocian a situaciones que implican oportunidad o placer, las cuales son menos frecuentes que aquellas que suponen una amenaza y que son las que se acompañan de emociones negativas (Nesse, 1990, Ornstein, 1991). La mayor parte de los teóricos ha construido sus hipótesis basándose en emociones prototípicas, han estudiado principalmente emociones negativas, especialmente el miedo o la ira por su carácter tan específico, suponiendo que a partir de ellas se podrían explicar todas las demás, incluidas las positivas. Fredrickson y Levenson (1998) proponen seguir lo que autores como Ekman (1994) han sugerido al señalar que si las emociones positivas no tienen el mismo valor adaptativo que las negativas (promover acciones cuyo objetivo es preservar la vida ante situaciones de peligro) ni sus mismas características (diferenciadas, provocando desórdenes en la persona y asociadas a tendencias de acción específicas) deberían ser estudiadas desde otra perspectiva, construyendo modelos teóricos diferentes para unas y otras.

El análisis de la literatura realizado por Villanueva Badenes, Clemente Estevan y Adrián Serrano (1997) también revela que la mayoría de los estudios sobre las emociones se han centrado en la comprensión de las emociones primarias tales como felicidad, tristeza, enojo, sorpresa, etc., como lo expresan los trabajos clásicos de Borke (1971) y Harris (1992), en mayor proporción que aquellas denominadas secundarias que están más relacionadas con el carácter social y grupal del ser humano. Este tipo de emociones (el orgullo, la vergüenza, la culpa, etc.) parecen necesitar un mayor desarrollo social y cognitivo para su registro y comprensión (Bennet, Yuill, Banerjee y Thomson, 1998). Como lo han estudiado Bennet y Matthews (2000) las emociones secundarias resultan francamente una construcción social y es posible encontrar una secuencia evolutiva lógica, adecuada a las características sociales propias de cada período evolutivo (Revista REME, 1997.v.3.n.4)

Flavell y Miller (1998) afirman que la comprensión de las emociones resulta fundamental ya que promueve las relaciones positivas con los demás y el logro de adecuados intercambios interpersonales. Las investigaciones se han incrementado en forma notoria a partir de los estudios en los que se ha relacionado: los deseos, las creencias y las emociones (Borke, 1971; Harris, 1992; Wellman y Banerjee, 1991;

Perner y Hadwin, 1991; Ruffman y Keenan, 1996), y de los trabajos que encontraron correlación entre el desarrollo cognitivo-social y el estilo parental (Hughes et al, 1999; Ruffman, Perner y Parkin, 1999; Vinden, 2001), con lo socio-emocional y las características de la conversación padres-niño (Sabaggh y Callanan, 1998), con lo emocional y la calidad del apego (Fonagy, Redfern y Charman, 1997); Meins, 1997; Symons y Clark, 2000, con las adquisiciones y la educación de la madre (Cutting y Dunn, 1999) y con el desarrollo y las circunstancias económicas (Holmes, Black y Miller, 1996).

Con referencia a la última variable algunos estudios sugieren que existe relación entre la clase social y la comprensión de las emociones. Rubin y Maioni (1975) y Goldman, Corsini y De Urioste (1980) registraron que los chicos de clase alta obtienen un mejor desempeño en aquellas tareas que requieren comprender emociones en situaciones sociales hipotéticas. Por ejemplo Gnepp(1989) evaluó la habilidad infantil para utilizar información que debía inferir de situaciones sociales y encontró que la clase social estaba relacionada con la habilidad para utilizar ese tipo de información.

Investigando otras variables, como la aceptación social, relacionadas con la expresión emocional, Field y Walden (1982) observaron en una muestra preescolar que la habilidad para imitar y producir expresiones emocionales faciales se correlacionaba con evaluaciones sociométricas favorables. Cassidy también encontró que la comprensión emocional estaba relacionada con la aceptación social (Cassidy, Parke, Buttkovsky y Braungart, 1992). Los chicos populares, según los trabajos de Dodge, Murphy y Buchsbaum (1984) son más capaces de detectar las intenciones sociales entre sus iguales. Denham (1986) estudió las relaciones entre la comprensión emocional y la conducta prosocial y encontró que los chicos con mayor nivel de comprensión emocional tenían conductas más prosociales entre los iguales.

Para sistematizar los estudios, que proceden de diversos enfoques, se pueden clasificar como sigue:

1) Estudios sobre la expresión emocional en la primera infancia

Desde una perspectiva del desarrollo, las expresiones faciales son uno de los primeros focos de interés para la investigación de las concepciones de las emociones sobre el niño. Ciertamente las emociones muchas veces se hacen visibles en la cara, y puesto que desde muy temprano ella constituye uno de los eventos participantes en la interacción social del niño, ha sido una idea sugerente considerar la comprensión inicial de la emoción a partir de las respuestas de los niños a las expresiones faciales de otros. Tales estudios, se hallan centrados en la reactividad de base constitucional universal, y la regulación emocional como forma primaria de ajuste social. Al respecto cabe citar el estudio de los procesos fisiológicos relacionados con la emoción, de las relaciones de apego con los primeros cuidadores y las situaciones interactivas en el reconocimiento facial. Hay al parecer, entre ocho y cinco expresiones faciales universalmente reconocibles (ira, alegría, miedo, tristeza, asco, sorpresa) y por ende la receptividad con respecto a estos patrones expresivos puede estar también predeterminada. Entre tales investigaciones, y siguiendo el estudio pionero de Darwin de 1871 sobre “La expresión de las emociones en los animales y en el hombre”, están los estudios de Johnson et al. (1982) sobre el reconocimiento de las características faciales de las emociones que las

madres hacen de sus bebés de un mes. También Izard (1982) quien filmó las expresiones faciales de los bebés en diferentes circunstancias, y Camras (1994) quien discute la fiabilidad de las expresiones faciales como indicadores de las emociones en el comienzo de la vida humana.

2) Estudios sobre el reconocimiento emocional y la empatía.

Otra línea de investigación muy vinculada a la mencionada anteriormente, se orienta al estudio de la comprensión emocional sin apelar a la cognición y menos aún a las concepciones de los niños. Para Hoffman (1987) el reconocimiento y la interpretación de las emociones de los demás se vincula con la posibilidad de compartirlas por lo que la empatía aparece como su principio de caracterización. Se sabe que los bebés comienzan a diferenciar expresiones emocionales de los demás alrededor del segundo mes, cuando orientan su atención a las partes internas de las caras, pero no está claro que respondan verdaderamente al significado emocional de las expresiones de sus cuidadores. La capacidad para interpretar las expresiones emocionales es claramente evidente a los 8-10 meses, cuando ante una situación incierta los niños dirigen su mirada a la madre y utilizan la información de la expresión emocional de ésta, como referencia social, para valorar la situación y regular su conducta. Cabe citar al respecto los pioneros estudios sobre el apego de Harlow (1958) y Bowlby (1969, 1973, 1980). tanto sucede con Trevarthen (1982 y 1989) y Hobson (1993), para quienes la empatía es una respuesta universal con base biológica, en tanto ya desde el primer año (y desde el principio de la vida) estarían presentes en el niño capacidades muy poderosas de acceso intersubjetivo primario, a través del vínculo emocional directo, vivencial, sin mediación cognitiva.

3) Estudios sobre la conciencia de los estados emocionales

Estas investigaciones ponen el énfasis en la novedad del segundo y tercer año del niño, surgida de la complejización del desarrollo cognitivo, que le permite la toma de conciencia de los estados emocionales como experiencia interna subjetiva (Lewis y otros 1989). Tales estudios ponen de manifiesto la existencia de este proceso cognitivo fundamental para el acceso de la vida emocional.

4) Estudios sobre la comprensión y regulación emocional

Se trata de los estudios que han analizado las capacidades cognitivas que son fundamentales para el establecimiento de relaciones e interacciones sociales sensibles, para el control de impulsos, y para llevar a cabo conductas altruistas (Harris, Dunn, Wellman, Perner, Astington, Gnepp *et al.*, 1989). El estudio de tales competencias emocionales abarca la comprensión de los estados emocionales propios y ajenos, incluyendo la posibilidad de experimentar emociones contrarias y el conocimiento de las reglas de expresión de un determinado contexto social. (Harris, 1989 ; Campos J.J. y otros, 1989 ; Carroll J. y Steward M., 1984 ; Saarni y Harris, 1989). También se incluyen en estos estudios la capacidad de regulación de la intensidad y duración de los estados y de las respuestas emocionales, teniendo en cuenta las consecuencias de los modos de actuación y la posibilidad de idear estrategias apropiadas para solucionar los conflictos cotidianos.

5) Estudios sobre la influencia de la cultura y los procesos de socialización emocional.

En estos se deja de lado la unidad de análisis centrada en el niño, ampliando el estudio de las emociones a las relaciones familiares, hasta llegar a considerar a la familia como un sistema unitario, incluyendo variables como las creencias de los padres, la calidad de las relaciones vinculares, y la posibilidad de estudiar otros agentes sociales además de la familia, como la escuela, los iguales y los medios de comunicación. En particular, se aborda la construcción de los significados de los acontecimientos que pueden provocar una emoción, que puede ser más adecuada que otra en una determinada situación, en cómo los niños se expresan como miembros de una sociedad que regula y selecciona la respuesta emocional a partir de patrones comunicacionales convencionales e impuestos por las diferentes culturas (Lutz C., 1988 ; Bericat Alastuey 2000).

3- LAS EMOCIONES Y LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

A partir de los postulados de Moscovici (1961, 1976) se han desarrollado múltiples investigaciones empíricas que han derivado en distintas direcciones. Una es la desarrollada por Denise Jodelet (1984, 1989), más orientada en la propuesta original de Moscovici; otra es de la Jean Claude Abric (1994), centrada en los procesos cognitivos; y, la desarrollada en Ginebra por Willem Doise (1989) interesada en las “condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales” (Pereira de Sá, 1998 en Banchs, 2000)

La particularidad de este campo de investigaciones consiste en haber posibilitado a la psicología social una orientación cognitiva fuertemente enraizada en y por lo social, permitiendo captar el pensamiento en acción y en comunicación. Las representaciones sociales son abordadas de dos maneras : como "campos estructurados", es decir, como sistemas complejos de contenidos ideales y significantes, organizados por un principio de coherencia y como "núcleos estructurantes", es decir, un conjunto de estructuras cognitivas en las cuales los elementos y sus relaciones tienen una función organizadora y generadora de la actividad mental y de la conducta. Los modelos mas avanzados que se interesan por estos dos tipos de fenómenos se han consagrado ya sea a los procesos psicológicos y sociales que conducen a una determinada organización de los contenidos representativos, o a la dinámica socio-cognitiva que da cuenta de la estabilidad o del cambio en las organizaciones del contenido.

En un detallado análisis del estado del arte de la perspectiva de la Teoría de las Representaciones sociales la autora venezolana Banchs (1997) sostiene que a pesar de reconocer el hecho de que las personas enfrentamos las interacciones de la vida cotidiana expresándonos a través de emociones o bien defendiéndonos de ellas el papel de las mismas en la construcción de las representaciones sociales aún no ha sido definido ni estudiado lo suficiente. Ella lo adjudica a la ausencia de desarrollos teóricos con respecto a la relación existente entre aspectos fundamentales de la subjetividad tales como las necesidades, motivaciones, emociones, afectos, pulsiones inconscientes o contenidos reprimidos y la construcción de las representaciones sociales. La investigadora sostiene que no es que la teoría ignore o niegue la importancia de las emociones sino que se trata de precisar abordajes teóricos y metodológicos que den cuenta de la complejidad del proceso de construcción.

Banchs (1997, 2000) considera que las emociones, junto con el lenguaje y el pensamiento, juegan un papel mediador en la construcción de las representaciones sociales, aunque dada la complejidad del proceso no se debería asignar a la emocionalidad un carácter sólo mediacional de tipo estático. La expresión emocional *matiza y es matizada* por las representaciones del mundo que tenemos, así como por el proceso mismo de selección de lo que consideramos un objeto y por el proceso de construcción de la representación de esos objetos.

Desde la misma óptica varios son los autores que dan cuenta de la importancia de la emocionalidad para el estudio de las representaciones sociales, como es el caso de Jodelet (1989) quién considera que las mismas deben abordarse articulando elementos afectivos, mentales y sociales, integrando la cognición al lenguaje, a la comunicación y a las relaciones sociales que afectan las representaciones sociales y la realidad material, social e ideática sobre la cual ellas intervienen. Otro autor es Di Giacomo (1989) quién concluye que se deben considerar a las representaciones sociales como el producto de un proceso permanente y social de evaluación de la gente y de los hechos. También Mary Spink (1994), una investigadora brasileña que asume una postura socioconstruccionista, aborda las emociones desde una perspectiva cualitativa a través de estudios de casos para explorar en la relación representación-acción los mecanismos cognitivos y afectivos de su elaboración.

Banchs (1997) refiere que fuera del ámbito de quienes trabajan en representaciones sociales, en su indagación sobre el tema de las emociones, se han conseguido pocas referencias teóricas en la psicología social. Destaca al respecto tres fuentes de información:

a-La obra compilada por Echebarría y Paez (1989) sobre *Emociones y Perspectivas psicossociales*;

b- El texto compilado por Lane y Sawaia (1995) en el que se plantea la necesidad de incluir

las emociones como categoría de análisis de la psicología social;

c- La producción de Ute Holkamp-Osterkam referida a la interrelación entre emoción-cognición-potencial de acción.

La autora considera que la primera compilación contiene trabajos que se centran en estudiar cómo los individuos procesan la información sobre los afectos, o cómo la afectividad influye en los procesos cognitivos (Paez, Echebarría y Villarreal, 1989). Para algunos de ellos que utilizan modelos de procesamiento de la información de las emociones las reacciones afectivas se co-ensamblan con los sistemas cognitivos y amplifican su acción. Para otros las emociones estarían asociadas a esquemas cognitivos o serían ellas mismas esquemas cognitivos.

La segunda fuente de información proviene de la producción intelectual de la denominada “Escuela de Sao Paolo”, en la cual Lane y Spink han aportado una reflexión crítica de la psicología social hegemónica. Las mismas desarrollaron un enfoque Materialista-Histórico orientado hacia la Investigación-Acción-Participativa. Asumiendo la estrecha vinculación de su enfoque con la tradición hermenéutica y con los presupuestos epistemológicos construccionistas les ha permitido identificar

categorías teóricas esenciales tales como identidad, representaciones, lenguaje, pensamiento, conciencia, entre las más relevantes para llegar a resaltar la importancia del papel de las emociones en el desarrollo psicosocial.

La tercera línea está centrada en una conexión más comprensiva como lo es la existente entre cognición-emocionalidad y acción. Focaliza su análisis en que la evaluación emocional de las condiciones ambientales subyace a toda actividad en la vida constituyendo la base y el primer paso de todo proceso cognitivo, del pensar y actuar que busca información sobre las condiciones existentes (Ute Holzkamp-Osterkamp, 1991).

Desde el punto de vista de los métodos de obtención y análisis de los datos también encontramos en María Auxiliadora Banchs una reseña de tres técnicas de análisis que han sido utilizadas con mayor frecuencia. Ellas son : análisis de procedencia de la información (Jodelet), análisis de los actos ilocutorios (Flahault), y análisis gráfico de los significantes (Friedman). De igual manera, Tomás Ibáñez (1988) ha descrito una de las intervenciones metodológicas más frecuentemente usadas en la investigación de las representaciones sociales: el análisis de correspondencias (Di Giacomo). Se trata de un análisis multidimensional de tipo factorial que presenta un alcance eminentemente descriptivo.

Di Giacomo (1987) considera sobre el problema de la metodología que lo que debe orientar los estudios son los procesos antes que los contenidos en sí. Además, señala tres criterios para identificar a una representación social: que esté estructurada, que comparta elementos emocionales con el nuevo elemento que la reactiva y que el conjunto de opiniones esté unido a comportamientos específicos.

Son varios los autores que comparten la tesis de que las representaciones sociales se construyen en el proceso de interacción social, que se producen, se recrean y se modifican en el curso de las interacciones y las prácticas sociales. Algunos de ellos aceptan que las emociones y afectos que se movilizan en los grupos *establecen y refuerzan los núcleos de significado de acciones, creencias y relaciones*. Ejercen un rol determinante en la selección de informaciones y del posicionamiento a favor o en contra tanto frente aquello que se considera un objeto de representación como en la construcción de ese objeto mediante un discurso que le confiere realidad objetiva (objetivación) y lo ancla en una red de significados (anclaje) (Banchs, 1997; Galano, 1995; Holzkamp-OsterKamp, 1991; Lane, 1995; Spink, 1993).

Parece inferirse del pensamiento de los autores mencionados que para ellos las emociones, las representaciones y las acciones componen un conjunto que no se puede separar, ni entre ellos mismos ni de las circunstancias del contexto global ni del contexto histórico particular - el trasfondo cultural- en el cual se producen. Por ello proponen abordarlas como una espiralidad cruzada, como un conjunto borroso a la manera que propone la teoría del caos (Banchs et al.,2000) La teoría de las representaciones sociales no es –dicen Duveen y Lloyd- una psicología de la cognición referida a la vida social, sino más bien una teoría que sitúa los procesos psicológicos en la vida social.

El enfoque de las representaciones sociales genera una perspectiva diferente respecto del desarrollo del conocimiento socio-emocional . Este es considerado un proceso de socialización por medio del cual se introducen maneras de comprender y de pensar que circulan en la sociedad. Los niños son participantes activos en la comunicación con los demás dentro de su contexto social, ya que a través de la comunicación e interacción con otros iguales y con adultos recibe y ejerce influencia social que contribuye a la construcción de conceptos compartidos dentro del grupo social de pertenencia (Moscovici, 1984).

La teoría postula que todo conocimiento se construye y se sostiene socialmente. Dicho conocimiento es un fenómeno de carácter social que se manifiesta en la comunicación social. Los niños se ven confrontados con las instituciones y las prácticas sociales. Los diferentes entornos sociales les presentan problemas para resolver pero también les presenta soluciones y argumentos para las soluciones. Esas soluciones están abiertas a innumerables argumentos y ellos son potenciales participantes en esas discusiones y controversias (Billig, 1987).

Cuando los sujetos tanto infantiles como adultos realizan juicios acerca de la vida real los toman de creencias acerca de las personas involucradas, dependen de las representaciones sociales que las personas aportan a cada situación específica. Los individuos no sólo actúan respecto del entorno sino que también están sujetos a su acción. El conocimiento del mundo no sólo debe ser un conocimiento acerca de cómo actuar en él sino que también debe ser un saber acerca de la acción del medio sobre el yo. Esta perspectiva es especialmente válida en el caso de las niñas y de los niños ya que en mayor medida ellos se constituyen en el blanco de la acción social (Emler, Ohana y Dickinson, 1995).

Lo anterior implica que el desarrollo de los conocimientos sociales es un desarrollo de saberes acerca de los riesgos materiales y sociales que explica la acción de los padres y otros adultos significativos así como un conocimiento relativo a cómo reaccionar frente a tales situaciones. En consecuencia los niños aportan representaciones sociales, creencias configuradas por los grupos sociales a los que pertenecen. Las estructuras de conocimiento que los contextos construyen en la subjetividad infantil son diferentes unas de otras en cuanto a sus contenidos. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación se referirán a las condiciones y a los entornos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción (Jodelet, 1986)

Desde las últimas décadas la categoría de representación social ocupa sin ninguna duda un lugar relevante en las ciencias sociales debido a la contribución al conocimiento de la constitución de la subjetividad social. Se trata de un enfoque y de una teoría que se oponen a las miradas reduccionistas de la psicología social

CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo revisamos las principales líneas de investigación y los debates teóricos sobre la temática de las emociones y su representación social. Advertimos que el papel que juegan las emociones en la construcción de la subjetividad y en las representaciones

sociales está aun sujeto a debate. El interrogante acerca de cómo lo emocional incide tanto sobre la interacción social como sobre la construcción de significados y la selección de informaciones se responde desde supuestos y postulados teóricos, epistemológicos, ontológicos y metodológicos heterogéneos. Destacamos entre ellos el aporte de la Teoría de la Representaciones Sociales que se ha interesado en la temática e hipotetiza que las emociones junto con el lenguaje y el pensamiento juegan un papel mediador en la construcción de las representaciones. Evita cognitivizar las emociones y propone concebir a las emociones, representaciones y acciones como un todo que puede graficarse como un círculo en el cual causa y efecto pueden invertirse como una espiralidad cruzada, como un conjunto borroso a la manera de la teoría del caos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abe, J. A. e Izard, C. E. (1999). The developmental functions of emotions: An analysis in terms of Differential Emotions Theory. *Cognition and Emotion*, 13, 523-549.
- Astington, J. W. (1996). What is theoretical about the child's theory of mind?: A Vygotskian view of its development. En P. Carruthers y P. K. Smith (Eds.), *Theories of theories of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Banchs, M.A., (1996). El papel de la emoción en la construcción de las representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica. *Papers on social representations* 5(2) 113-125.
- Banchs, M.A., (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones sociales. *Papers on social representations* 9(3) 1-15
- Bennet, M., Yuill, N. Banerjee, R. y Thomson, S. (1998). Children's understanding of extended identity. *Developmental Psychology*, 34, 322-331.
- Bennet, M. y Matthews, L. (2000). The role of second-order belief-understanding and social context in children's self-attribution of social emotions. *Social Development*, 9, 1, 126-130.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5, 263-269.
- Holzkam Osterkam, u. (1991) Emotion, cognition and action potence. En Tolman y Maiers (Eds.), *Critical Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Ibañez Gracia, T.(1989). *La Psicología Social como dispositivo deconstruccionistas*. Barcelona, Sendai.
- Manstead, A. S. R., Frijda, N. H., & Fischer, A. H. (Eds.) (2004). *Feelings and Emotions: The Amsterdam Symposium*. New York: Cambridge University Press.
- Fischer, A.H., Rodriguez Mosquera, P.M., van Vianen, A.E.M., & Manstead, A.S.R. (2004). Gender and culture differences in emotion. *Emotion*, 4, 87-94.
- Fischer, A.H., Manstead, A.S.R., & Zaalberg R. (2003). *Social influences on the emotion process*. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (Vol. 14, pp. 171-201). Hove: Psychology Press.
- Timmers, M., Fischer, A. H., & Manstead, A. S. R. (2003). Ability versus vulnerability: Beliefs about men's and women's emotional behavior. *Cognition and Emotion*, 17, 41-63.
- Rodriguez Mosquera, P. M., Manstead, A. S. R., & Fischer, A. H. (2002). The role of honor concerns in emotional reactions to offenses. *Cognition and Emotion*, 16, 143-163.

- Nienhuis, A. E., Manstead, A. S. R., & Spears, R. (2001). Multiple motives and persuasive communication: Creative elaboration as a result of impression motivation and accuracy motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 118-132.
- Manstead, A. S. R., & Fischer, A. H. (2001). Social appraisal: The social world as object of and influence on appraisal processes. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Research, Application* (pp. 221-232). New York: Oxford University Press.
- Jakobs, E., Manstead, A. S. R., & Fischer, A. H. (2001). Social context effects on facial activity in a negative emotional setting. *Emotion*, 1, 51-69.
- Frijda, N. H., Manstead, A. S. R., & Bem, S. (Eds.) (2000). *Emotions and Beliefs: How Feelings Influence Thoughts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gómez, J. C. y Núñez, M. (1998). La mente social y la mente física: Desarrollo y dominios de conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, 84, 5-32.
- Harris, P. L. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- Levorato, M. C. y Donati, V. (1999). Conceptual and lexical knowledge of shame in Italian children and adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 873-897.
- Olthof, T., Schouten, A., Kuiper, H., Stegge, H. y Jennekens-Schinkel, A. (2000). Shame and guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlates. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 51-64.
- Parrot, W. G. y Smith, S. F. (1991). Embarrassment: Actual vs. typical cases, classical vs. prototypical representation. En A. S. Manstead (ed.), *Emotion in social life* (pp. 467-487). UK: LEA.
- Perner, J., Leekam, S., y Wimmer, H. (1987). Three-year-old's difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- REME, Revista electrònica de Emociòn y Motivaciòn. España.
- Rivière, A., Sarrià, E., y Núñez, M. (1994) El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teorìa de la mente. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 47-78). Madrid: Síntesis.
- Sutton, J., Reeves, M. y Keogh, E. (2000). Disruptive behaviour, avoidance and responsibility and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 1-11.
- Wimmer, H., y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representations and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.