XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2006.

¿Cómo estudiar las representaciones emocionales en la infancia? el abordaje cualitativo como herramienta interpretativa.

Celia, Paladino, Gorostiaga, Damián, Barrio, María Alejandra, Chaintiou, Marcela, Camacho, Silvia y Paladin, Silvana.

Cita:

Celia, Paladino, Gorostiaga, Damián, Barrio, María Alejandra, Chaintiou, Marcela, Camacho, Silvia y Paladin, Silvana (2006). *¿Cómo estudiar las representaciones emocionales en la infancia? el abordaje cualitativo como herramienta interpretativa. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-039/210

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/e4go/8F7

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org.*

¿CÓMO ESTUDIAR LAS REPRESENTACIONES EMOCIONALES EN LA INFANCIA? EL ABORDAJE CUALITATIVO COMO HERRAMIENTA INTERPRETATIVA

Celia, Paladino; Gorostiaga, Damián; Barrio, María Alejandra; Chaintiou, Marcela; Camacho, Silvia; Paladin, Silvana
Universidad Nacional de La Plata. F.H.C.E. Argentina

RESUMEN
El objetivo del presente trabajo, que forma parte de una investigación más amplia sobre representaciones infantiles acerca de las emociones en la interacción social en la edad escolar, específicamente en situaciones conflictivas entre iguales, consiste en justificar el uso del paradigma cualitativo de corte interpretativo en investigaciones exploratorias en psicología del desarrollo como la que nosotros estamos llevando a cabo. Enfatizamos la importancia de posicionarse desde el punto de vista de los participantes infantiles seleccionados para su estudio con referencia a las formas concretas de percibir y abordar la realidad. Comenzamos el artículo definiendo las características principales de la metodología cualitativa para luego revisar parte de la literatura sobre el estudio de las emociones desde el paradigma de las representaciones sociales y las reflexiones teóricas sobre el tema para cerrar respondiendo al interrogante de investigación que nos planteamos

Palabras clave
Emociones Representaciones Métodos cualitativos

ABSTRACT
HOW TO APPROACH CHILDREN´S EMOTIONAL REPRESENTATIONS?
The purpose of this paper, as part of an extent research about children's representation of emotions in schooling peers conflict circumstances, is to extol qualitative paradigm in order to explore emotional representations in developmental psychology as we carry out. We highlight the qualitative approach that is able to take place from the selected participants owns perspectives. First of all we identify the most important qualitative methodological features, afterwards we review preliminary literature on social representations paradigm and related theoretical questions. Finally, to bring to an end, we will answer our methodological enquiry.

Key words
Emotions Representations Qualitative methods

1-**INTRODUCCIÓN**

El objetivo del presente trabajo, que forma parte de una investigación más amplia acerca de las representaciones infantiles sobre las emociones en situaciones conflictivas entre iguales en la interacción escolar, consiste en justificar el abordaje cualitativo como herramienta interpretativa en investigaciones exploratorias en psicología del desarrollo. Enfatizamos la importancia de posicionarse desde el punto de vista de los participantes infantiles seleccionados para su estudio con referencia a las formas concretas de percibir y abordar la comprensión de la propia emocionalidad. Ello nos lleva a compartir posiciones que caracterizan dicha realidad como diversa, cambiante, polifónica y cuyas explicaciones son un producto social y humano. Es decir, que en el terreno epistemológico adherimos a una concepción global, fenomenológica, inductivista, subjetiva y orientada al proceso. Comenzamos el artículo definiendo las características del abordaje cualitativo para luego revisar parte de la literatura sobre el estudio de las emociones desde el paradigma de las representaciones sociales y las reflexiones teóricas sobre el tema para cerrar con la respuesta a nuestro interrogante metodológico para la comprensión de las representaciones de los niños y niñas sobre las emociones que suscitan algunas situaciones conflictivas comunes a la cotidianeidad de la interacción escolar.

2- **LA NATURALEZA DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA**

En palabras de Lincoln y Denzin (1994) podemos decir que:
La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdiciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y construido por múltiples posiciones éticas y políticas. El investigador cualitativo se somete a una doble tensión simultáneamente. Por una parte, es atraído por una amplia sensibilidad, interpretativa, postmoderna, feminista y critica. Por otra, puede serlo por unas concepciones más positivistas. postpositivistas, humanistas y naturalistas de la experiencia humana y su análisis (p. 576).

Desde el nivel ontológico se la define por considerar la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma. Desde el plano epistemológico por lo general, la investigación cualitativa asume una vía inductiva. Parte de la realidad concreta y los datos que ésta le aporta para llegar a una teorización posterior. En un plano metodológico se sitúan las cuestiones, referidas a las distintas vías o formas de investigación en torno a la realidad. Desde este nivel los diseños de investigación seguidos en la investigación cualitativa tendrán un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación, a través del cual se puedan recabar las distintas concepciones y perspectivas de los participantes. Desde un nivel técnico este abordaje, interesado por las técnicas, instrumentos y estrategias de recogida de información, se caracteriza por la utilización de instrumentos que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación (Anguera. 1995). Por último, desde el nivel de contenido, el paradigma cualitativo cruza todas las disciplinas de tal forma que se desarrolla y aplica en distintos campos de las ciencias sociales (Hayes, 1997; Banister, 1994; Burman, 1997; Silverman, 2001; Ruiz e Ispizua 1989; Wainwright 1997; Willig, 2001). Con respecto a la confiabilidad de los resultados cualitativos se respalda, según Ruiz e Ispizua (1989) y también Ward-Schofield (1993), en criterios como la credibilidad y la transferibilidad (validez interna-externa), con respecto al valor de verdad y aplicabilidad de sus resultados. La credibilidad se logra por la observación intensiva y la triangulación; y la transferibilidad por un muestreo intensivo (teórico-intencional) y por la des-

cripción espesa. La confirmabilidad en la investigación cualitativa depende de un investigador externo que la audite y de la negociación de los resultados como parte de la necesaria interdependencia entre investigador e investigado.

3- **LAS EMOCIONES Y EL PARADIGMA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

Son varios los autores que 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 y de construcción de la representación de los objetos. Numerosos estudios (Banchs, 1997; Galano, 1995; Holzkamp-OsterKamp, 1991; Lane, 1995; Spink, 1993) confirman 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. 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). Se infiere de lo anterior que 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). En un minucioso análisis del estado del arte sobre las emociones y el paradigma de las representaciones sociales la autora venezolana Banchs (1997) sostiene que a pesar de reconocer el hecho de que las personas afrontamos 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. No es que la teoría ignore o niegue la importancia de las emociones sino que se trata de estipular los abordajes teóricos y metodológicos que den cuenta de la complejidad del proceso. Si bien utilizan mayoritariamente aproximaciones cualitativas existen controversias en el uso de las técnicas de recolección y análisis de datos tales como: entrevistas en profundidad, cuestionarios, resolución de problemas hipotéticos o reales,, relatos, historias, gráficos, escalas, análisis del discurso, etc. (Di Giacomo, 1981,1987; Spink, 1993; Flick, 1992; Sotirakopoulou y Breakwell, 1993; de Rosa, 1993; Potter y Billlig, 1992; Almeida y del Barrio, 1999; Olweus, 1977, 1993; Banchs, 2000). Destaca al respecto tres fuentes de información: a-La obra compilada por Echebarría y Paez (1989) sobre *Emociones y Perspectivas psicosociales;* 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 primera 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, 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 proviene la denominada "Escuela de Sao Paolo", en la cual Lane y Spink aportan una reflexión crítica de la psicología social hegemónica. 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. La tercera línea se centra en un nexo más comprehensivo entre cognición-emocionalidad y acción y destaca que la representación 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.

La mayoría de estos estudios sobre emociones en la infancia se han centrado en la comprensión 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 (Fredrickson, 1998; Güell y Múñoz, 2000, Salovey et al., 2000; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Villanueva Badenes, Clemente Estevan y Adrián Serrano 1997; Bennet y Matthews, 2000). 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.

4 - **RESPONDIENDO A NUESTRO INTERROGANTE DE INVESTIGACIÓN**

Los niños y las niñas 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). Los mismos se ven confrontados con las instituciones y las prácticas sociales que les presentan problemas para resolver pero también les presenta soluciones y argumentos para las soluciones (Billig, 1987; Emler, Ohana y Dickinson, 1995). Desde edades muy tempranas adquieren una importante experiencia sobre las reacciones que desencadenan sus actos en las demás personas que dan lugar a construcciones representacionales sobre las mismas. Es en la escuela donde sostienen todos los días discusiones espontáneas en las que "ajustan cuentas", pelean, cuestionan, se apoderan de sus pertenencias, se burlan y critican a sus compañeros que les suscitan distintas emociones. Estamos convencidos que este tipo de conflictos contribuyen con el desarrollo psicológico y representan una importante forma de interacción social, son parte de la vida en comunidad, que aportan nuevas experiencias de aprendizaje tanto de orden emocional como intelectual y socio-moral (Shantz y Hobart, 1989; Opotow, 1991; Rende y Killen, 1992; Killen y Turiel, 1991). Debido a que los conflictos interpersonales van siempre acompañados de sentimientos, que constituyen en muchas ocasiones la causa misma de los conflictos (ofensas, insultos, rechazo, enojo, tristeza, miedo, etc.) nuestro interrogante metodológico consiste en cómo acceder a la subjetividad del participante infantil para registrar desde su propia perspectiva las representaciones emocionales que le provocan algunas situaciones que se reiteran en el intercambio entre pares. Para responder a dicho interrogante y considerando la diversidad entre los miembros de la clase como una riqueza del colectivo, optamos por un diseño exploratorio de tipo cualitativo cuya lógica siguió un proceso que partió de las experiencias vividas por los niños y las niñas en situaciones diseñadas especialmente para la investigación con la finalidad de comprenderlos dentro del marco de referencia de ellos mismos. Dado que nuestro esquema cognitivo de trabajo es fundamentalmente la inducción, somos concientes que el entrevistador es el principal instrumento de medida y el responsable de la producción de sentido cuando desde su propio enfoque analiza el discurso desde la perspectiva del niño y de la niña (que es la materia prima de esta exploración). Nos compromete también reconocernos como sujetos durante el recorrido del proceso y a aceptar que el trabajo de investigación se encuentra determinado por nuestra historia y por la carga de subjetividad que nos conforma, no sólo por intereses puramente académicos o profesionales. En el trabajo de campo, por ejemplo, lo que vemos, lo que escu-

chamos, en contraste con aquello que nos pasa desapercibido, se encuentra mediado por nuestra historia y por los conocimientos teóricos que nos preceden así como por los que nos acompañan en ese momento (Romo Beltrán, 1999). Privilegiamos el enfoque cualitativo porque nos permite centrarnos en los referentes históricos y biográficos de la experiencia humana, descubrir su significado y comprender las acciones tal como ocurren en el contexto. En este caso conocer las formas cualitativamente diferentes con las que los sujetos, niños y niñas, se representan las emociones en las situaciones conflictivas entre sí a los fines de establecer categorías conceptuales. Consideramos que en nuestro trabajo exploratorio la entrevista semiestructurada es la herramienta más adecuada para explorar cómo piensa un sujeto en un dominio particular (Castorina el al. 1989; Honey, 1987; Piaget, 1926; Turiel 1983; Lyons, 1992; Vinh-Bang, 1966). Nos permite incorporar distintos materiales tales como: historias, situaciones a resolver y dibujos. A partir de la tesis de que la experiencia vivida es esencialmente un proceso interpretativo y que los seres hablantes construyen un mundo imaginario y simbólico procuramos alcanzar una cierta calidad de información sobre el objeto de estudio seleccionado el modo más adecuado de examinarlo. Puesto que el discurso no es la transposición transparente de opiniones, actitudes, representaciones que existen de manera acabada antes de conformarse en lenguaje y, en tanto que entendemos que el discurso es un momento en el proceso de elaboración de todo lo que ello significa de contradicciones, incoherencias, frases inconclusas, que es la palabra en acto al de decir de Bardin (1983, en Quivy y Van Campenhoudt, 1989), consideramos que la entrevista semiestructurada de tipo clínica es el instrumento de recolección de datos más adecuado para captar el objeto de estudio que nos planteamos. Se trata de un diseño flexible que nos permite comprender la realidad y el entorno donde se produce. La realización de este tipo de entrevista supone la consideración de ciertos criterios acerca del acceso a los sujetos, el lugar que se le asigna a sus discursos en relación con sus acciones y representaciones y también sobre el modo en que se abordan los mismos. En esta situación, el niño es colocado frente a la necesidad de organizar discursivamente su experiencia en una situación donde la reflexión fue el registro previo pero no el diálogo mismo, donde el entrevistado se muestra sin reflexionar, pegado a su propio decir. Por consiguiente, en el diálogo de la entrevista están presentes sus esquemas interpretativos y si el registro de la cotidianeidad y los sucesos se hallan vinculado a un hacer reflexivo. Dado que la realidad, la verdad, no sólo se descubre, sino que se construye, que es considerada como un "producto de prácticas discursivas complicadas" (Schwandt, 1994, en Valles, 1997), la meta estaría centrada en la reconstrucción de los puntos de vista de los sujetos implicados en el estudio, buscando una interpretación documentada adecuadamente aunque, necesariamente, expuesta a revisiones ulteriores.

BIBLIOGRAFÍA

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.

Castorina,J(2003) (Comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles.*Barcelona, Gedisa.

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.

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.

Ibáñez García, T. (1989). La Psicología Social como dispositivo decontruccionistas. Barcelona, Sendai.

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.

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.

Manstead, A. S. R., Frijda, N. H., & Fischer, A. H. (Eds.) (2004). *Feelings and Emotions: The Amsterdam Symposium*. New York: Cambridge University Press.

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.

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.

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, > 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 Emoción y Motivación. España.

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.

Rivière, A., Sarrià, E., y Núñez, M. (1994) El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría 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 responsability and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology,*18,1-11.

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.

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.