

# EMOCIONES DESDE EL PROCESO MENTAL INFERENCIAL: EXPERIENCIA CON NIÑOS Y NIÑAS CON Y SIN PROBLEMAS SOCIOEMOCIONALES



Las emociones y su funcionalidad hoy en día, aparecen de manera paulatina en el proceso de aprendizaje, alimentándose por experiencias que los niños y niñas traen consigo desde distintos contextos, el seno familiar, grupo de amistad, compañeros de juego y hasta desde los medios virtuales; y estas son desarrolladas en la interactividad con sus pares en los juegos y actividades de aprendizaje en el aula.

Si bien es cierto, los problemas suscitados en la sociedad se transmiten a través de distintos tipos de información, que como resultante, hieren la susceptibilidad de niños y adolescentes; ya que al ser partícipes de las actividades que demandan para convivir en sociedad; desarrollan patrones de conducta no esperados para su vida futura; pierden el control, desconocen la realidad; y no distinguen entre las acciones positivas y negativas para su propia formación.

Y a través del conocimiento, esta vía para experimentar distintas emociones es más que suficiente para no lograr una formación adecuada, ante ello, resulta importante indagar en ello para desarrollar la emocionalidad, y el uso adecuado de las emociones desde la experiencia viva de la emocionalidad.

Aunque la evidencia empírica no se ha centrado en el análisis de los procesos mentales en el control emocional, sirve de mucho entender que su evolución predispone al desarrollo saludable del comportamiento y de la salud mental.

La emoción se caracteriza por ser repentina, y aparece ante estímulos que provienen desde procesos de tipo exógeno y endógeno (Abarca, 2003, p. 11-16; Córdova, 2011, p. 12-14), caracterizándose a través de la intensidad, por ser negativa o positiva (Vallés, 2013, p. 6), y aparecen bajo cierto dominio de intensidad en las expresiones corporales, obedeciendo a patrones específicos que delimitan tal expresividad; siendo algunos límites morales establecidas en la sociedad; o límites subjetivos, determinados por el mismo sujeto (Mercadillo, Díaz y Barrios, 2007, p. 3).

Indagar en los procesos emocionales resulta de interés para la psicología educacional, sin embargo, se decidió indagar en la habilidad interpretativa mediada por las emociones en la lectura de textos, por ser un mediador en las reacciones emocionales en niños y niñas que aparece alrededor de los 6 meses de edad, y se desarrolla formando la personalidad hasta la madurez (Astington, 2004, p. 111-112; Balaban, 2003, p. 54-60). Ello surgió, con el propósito de identificar en la cognición de los lectores, y la funcionalidad de los procesos mentales que intervienen en la comprensión de la información escrita literal e icónico-gráfica, ya que se comprende en particular, que los procesos inferenciales emocionales son de gran ayuda para que el ser humano logre desarrollar sus procesos afectivos y competencias cognitivas.

En principio, la inferencia es una capacidad por la que el lector interpreta el texto escrito descubriendo información implícita (Gil, 2010, p. 37; Gil y Flórez, 2011, p. 105; León, Solari, Olmos y Escudero, 2011, p. 15; Oakhill, Cain & Elbro, 2015, p. 38-39; Saux, 2012, p. 90-91); y desde la cual se genera el modelo mental representativo de la información que estructura la coherencia local y global del texto escrito (Dunque-Aristizábal y Vera-Márquez, 2010, p. 22-23; Graesser et al., 2005, p. 108; León, 2008, s.p.; León et al., 2011, p. 15).

Sin embargo, en la estructuración de este modelo mental, la información implícita emocional y los sentimientos influyen de forma directa, exigiendo a que la actividad inferencial se vuelva volátil y reactiva; debido a los procesos emocionales originados en la mente del lector cuando lee; por lo mismo, cambian en diversos momentos antes o después de la lectura.

Las evidencias empíricas refieren que en el momento de inferir, y sobre todo en la lectura de narraciones y descripciones, el lector necesita de sus habilidades cognitivas para descubrir estas emociones, por acción altercéntrica de las

emociones, en donde el lector utiliza la imaginación para identificar los sentimientos en los personajes que participan en los hechos del texto (Harris, 1992, p. 58-63), como también puede realizarlo por egocentrismo, ya que reconoce las emociones y sentimientos en sí mismo, debido a que imagina cómo son esas emociones de forma subjetiva (Marmolejo-Ramos y Jiménez, 2006, p. 98).

Según algunas referencias, las inferencias emocionales en los lectores con determinado nivel de lectura, pueden estar sujetas al control de la información del texto escrito; por lo que la inferencia emocional se vuelve más lenta al buscar causas para explicar diversos hechos del texto (Calleja, Rodríguez-Santos, Torres, y García-Orza, 2009, p. 592-594); así también, la investigación actual ha rebuscado en la valencia -positiva o negativa- de la emoción, que podría estar incluida en el texto de forma implícita; y cómo interviene en su comprensión (Dávalos y León, 2013, p. 118-199; León-Rodríguez y Sierra-Mejía, 2008, p. 36-38), sin embargo, las inferencias emocionales *on-line* son realizadas de forma automática, más allá del tipo de valencia de las emociones incluidas en el texto (Dávalos y León, 2013, p. 118).

Por lo visto, ya se ha discutido sobre el tiempo de aparición de la respuesta emocional de acuerdo a la valencia de las emociones implicadas en el texto, siendo que la emoción de valencia positiva tiene mayor aparición en el proceso de lectura, pero no se han diferenciado aún en alumnos con problemas emocionales examinando sus habilidad para reconocer emociones desde la comprensión del texto escrito. Es así que, el presente estudio, propuso analizar: a) si existía mayor decisión en los sujetos con problemas de socioafectividad versus aquellos que no los presentan; y b) cómo los sujetos que presentan estos problemas infieren emociones identificándolas en sí mismos (medida egocéntrica); o reconociéndolas en los propios personajes (medida altercéntrica), al realizar la interpretación de textos escritos en la modalidad *off-line*.

## MÉTODO, PARTICIPANTES E INSTRUMENTO

La metodología más conveniente para este trabajo fue descriptivo comparativa, puesto que se buscó analizar las respuestas inferenciales de tipo emocional en dos grupos de estudiantes con y sin problemas de socioafectividad, tanto como por el tipo de gestión de la escuela a la que asistían. Con respecto a los participantes, se eligieron 55 estudiantes con problemas de aprendizaje (28 de instituciones educativas privadas y 27 de estatales); y 66 estudiantes sin demostrar problemas socioafectivos (35 de instituciones educativas privadas y 31 de estatales); todos escogidos de 6 instituciones educativas ubicadas en 4 distritos de Lima: Los

# Por Jhon Holguin Alvarez, Magíster en Psicología Educativa. Editor de la revista digital de investigación educativa EduSER. Universidad "César Vallejo" de Lima (Perú).

# Marcos Rodríguez Castillo, Profesor en Educación Primaria.

# Jun Carhuapoma Ylla, Profesora en Educación Primaria.

Olivos, Comas, San Martín de Porres y San Juan de Lurigancho. El rango de edad fue entre 8 y 11 años de edad.

Cabe señalar, que los participantes fueron elegidos de forma intencional, ya que se necesitaba que los alumnos cumplan con ciertos requisitos para ser considerados como niños y niñas con y sin problemas de socio afectividad siguiendo los criterios de selección (ver sección procedimiento de en la experiencia).

Con respecto al instrumento, se elaboró el instrumento-prueba Explorativa de las inferencias emocionales a nivel textual- PEXI EMO. El cual se estructuró por con textos de distinto corte emocional: dos textos narrativos (a: titulada: La niña y la madre: temática de maltrato familiar y de desarrollo textual de agresividad oral en la conversación entre los personajes; y b: un texto de narración con temática de explotación minera y de características narrativas de tristeza), tres textos icónicos de clase fotografía (a-titulada: los hombres, que representa una pelea de agresividad física entre los personajes; b: la reunión, fotografía en donde se demostró a una pareja abrazados de forma romántica; y c: los cabellos, en donde se muestra la pelea entre dos enamorados, y en donde la agresividad se da por parte del varón hacia la mujer).

Se plantearon ítems que evaluaban las emociones en 4 tipos de habilidades en las inferencias de reacción emocional:

1. El reconocimiento de emociones en textos conversacionales (inferencias altercéntricas).
2. Relación de palabras explícitas sugerentes de una emoción (altercéntricas).
3. Relación combinatoria de emocionalidad en el uso de información (de tipo alter y egocéntricas).
4. Reconocer emociones en los personajes (altercéntricas).
5. Identificar emociones propias a través de la lectura de palabras sugeridas (egocéntricas).
6. Identificar emociones en otros a través de imágenes explícitas (altercéntricas).

Luego de ello, se desarrolló un plan piloto con 54 sujetos de las instituciones seleccionadas; identificándose los reactivos con mayor peso correlacional al resultado global de la prueba, por lo que los índices de pertenencia y retención de los ítems fueron significativos en 95% del total del instrumento ( $p < 0.05$ ,  $r = 8.23$ ), lo que estimuló a continuar con la estructura inicial para evaluar las inferencias de tipo emocional en los sujetos seleccionados luego del plan ejecutado.

### PROCEDIMIENTO EN LA EXPERIENCIA

Para la selección de los participantes, se utilizaron criterios, a través de los cuales se discriminó y seleccionó hasta el transcurso de la mitad de año de estudios en las escuelas seleccionadas; a aquellos alumnos que fueron reportados en más de cuatro ocasiones y con reincidencias en problemas socioemocionales suscitados en la convivencia en el aula. Y a los cuales, los psicólogos de los departamentos por cada escuela, les realizaban el seguimiento. A los que se les describía con los problemas asociados a:

- Agresividad física en el seno familiar y en el aula.
- Agresividad psicológica a través de insultos en el seno familiar y en el aula.
- Falta de comunicación con sus compañeros y sus padres.
- Evidencia de riñas y discusiones con sus pares de aula y amigos más cercanos.

Los niños y niñas sin problemas socio afectivos fueron aquellos que no cumplieron con estos criterios. Luego de ser seleccionados, se les administraron los textos narrativos y textos icónicos de contenido emocional de tipo positivo o negativo en la prueba PEXI-EMO, siguiendo el propuesto teórico de Harris (1992, p. 34-178) que propone a la capacidad emocional como aquella que ostentan los infantes desde edades tempranas para reconocer estados emocionales propios, y reflejados en otros sujetos hasta el alcance la niñez. Por lo mismo, se tomó el modelo experimental Marmolejo-Ramos y Jiménez, (2006, p. 119-120); quienes trabajaron el modelo emocional para el reconocimiento de emociones de Harris (1992).

El propósito de la proyección de cada texto fue el de captar la reacción inferencial de tipo emocional basadas en la caracterización del sistema valorativo emocional para reconocer información adjunta a un proceso emotivo egocéntrico y altercéntrico, de tipo automático y semiconsciente (Marmolejo-Ramos, y Jiménez, 2006, p. 110), ya que recoger las emociones de forma semiconsciente acercaba con mayor prolijidad a la identificación de las emociones en los sujetos explorados, a comparación de realizarlo de forma consciente; ya que podrían ser reprimidas por la lógica y otras emociones como: vergüenza o temor.

Estas emociones captadas debían ser diferenciadas por la lectura realizada en su forma textual. Por consiguiente, se les brindó tres minutos para su lectura, y se les plantearon preguntas según su característica: del tipo “¿Qué sentiste al saber que la madre le gritó a Jorge porque tiró la sopa al suelo?” (Reacción emocional egocéntrica-negativa); y del tipo “¿Cómo se sintió Marita al saber que su papá le regala-

ría un peluche en su cumpleaños?” (Reacción emocional altercéntrica-positiva).

Para efectos de la recepción de datos, se ordenaron la cantidad de reacciones por cada ítem de los sujetos de forma equivalente por las dimensiones planteadas en el instrumento, logrando que sean consistentes y ayuden a captar de forma sustancial las emociones reconocidas por los participantes (tabla 1). En búsqueda de facilitar la aplicación y hacer que fluyan las reacciones en los sujetos implicados en el experimento, se siguió el patrón evaluativo con materiales similares, usados en la explicación de emociones en la investigación de León-Rodríguez y Sierra-Mejía (2008, p. 39); entregándoseles fichas de colores de tonalidad: rosa y celeste y tonalidad neutral: negra. Se les pidió que tomen con una mano una de ellas, indicando si sentían deseo de contestar a la pregunta formulada.

Si el alumno tomaba una tonalidad rosa, significaba que demostraba vergüenza o miedo, considerándose como negatividad a la respuesta; por lo que se les volvía a formular la pregunta, permitiéndoseles responder con confianza y seguridad al ítem planteado. Si tomaban la ficha celeste, se comprendía que responderían de forma natural (respuesta cedida). En caso contrario, si tomaban la ficha de color negro, se obviaba la pregunta formulada, sin tomarse en cuenta.

Para todo este procedimiento, se acordaron tres visitas (aplicación de sesiones) a cada centro educativo, en donde se amoblaron las instalaciones, y previamente, se constató que las paredes muestren colores tenues, tanto como no se visualizaran imágenes distractoras en el momento de la evaluación personalizada.

### RESULTADOS MÁS RELEVANTES

Las primeras impresiones que se tomaron en cuenta, fueron aquellas decisiones al responder a cada ítem del instrumento PEXI EMO, con el propósito de graficar e identificar aquellas que los estudiantes decidían automáticamente después de leer los textos propuestos. Por consiguiente, se diseñó un medidor a modo de termómetro que evidenciaba la disponibilidad para responder a las preguntas inferenciales egocéntricas y altercéntricas entre los niños y niñas con problemas socioemocionales y aquellos sin presentar estos problemas; tanto como compararlos de acuerdo al tipo de escuela a las que asistían, conformado por las decisiones planteadas con anterioridad a la aplicación (tabla 2).

De esta manera se decidió si la aplicación del instrumento sería válido, ya que no era conveniente el estudio, si todas las respuestas serían negativas en las respuestas (cuando los sujetos escogiesen solo fichas de tonalidad rosa), o en todo caso si las respuestas fuesen negativas (optar en mayoría por fichas de color negro).

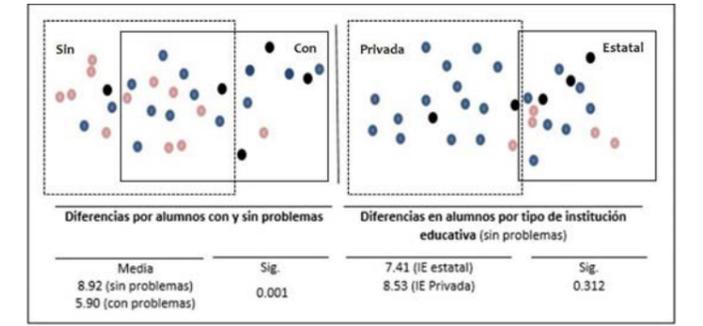


Fig. 1. Distribución y diferencias de los participantes para responder a las inferencias emocionales, de acuerdo al problema socioemocional y al tipo de institución educativa

| TABLA 1. NÚMERO DE ÍTEMS POR TIPO DE REACCIÓN EMOCIONAL Y TEXTO ESCRITO DE LA PRUEBA PEXI EMO |                             |                |                             |                |
|---|-----------------------------|----------------|-----------------------------|----------------|
| Tipo de texto   | Reacción emocional positiva |                | Reacción emocional negativa |                |
|   | Egocéntricas                | Altercéntricas | Egocéntricas                | Altercéntricas |
| Narrativos  | 5                           | 8              | 5                           | 8              |
| Icónicos  | 6                           | 8              | 6                           | 8              |

| TABLA 2. MATRIZ DE DETERMINACIÓN PARA DECISIONES O CONFIRMACIÓN DE RESPUESTA EMOCIONAL EN LOS NIÑOS O NIÑAS |  |   |  |
|---|--|---|--|
| Elección  | El niño o niña elige la ficha de color celeste | El niño o niña elige la ficha de color rosa | El niño o niña elige la ficha de color negro |
| Tipo de respuesta   | Respuestas cedidas                             | Negatividad a la respuesta                  | Obviar respuesta                             |

En las decisiones para responder por inferencia emocional a los textos del instrumento, se observó que no existieron respuestas pre determinadas como neutrales en gran porcentaje, pues en su mayoría, los alumnos se mostraron decididos a responder, siendo esto positivo en ambos grupos, puesto que no existieron promedios muy bajos de acuerdo al problema; o si fueron diferenciados por la institución educativa (figura 1). Sin embargo, las medias en las puntuaciones observadas en los grupos de alumnos comparados por la evidencia del problema o la ausencia del mismo (alumnos sin problemas socioemocionales), se diferenciaron significativamente ( $p < 0.005$ ). Lo que ayudó a corroborar que estas medidas promediadas entre sí fueron distintas al comparar sus respuestas.

En el mismo análisis, se observó que si los alumnos eran comparados por el tipo de escuela a la que asistían, no se encontraban promedios que los diferencien entre los grupos ( $\text{sig.} = 0.312$ ). Lo que ameritó decidir, que los sujetos que demostraban problemas socioemocionales de forma recurrente en su proceso educativo, tardaban en decidir a responder de forma inferencial, ya que en un principio se había corroborado en la elección de las fichas con tonalidad rosa (aunque lograron realizarlo luego de brindárseles apoyo al no recibir las respuestas a tiempo). En cambio, es evidente que los sujetos que pertenecen a instituciones educativas estatales demostraron menor puntuación en las respuestas de tipo inferencial que aquellos que asistían a las escuelas de gestión privada (media= 8.53).

Como segunda parte de esta evaluación, el estudio se centró en rescatar si los sujetos con problemas socioemocionales lograban responder a ciertas emociones planteadas en el instrumento de forma egocéntrica y altercéntrica; por lo que convino seguir las emociones establecidas en el trabajo de Vallés (2013, p. 6).

Aunque solo se describen en este apartado el primer bloque de emociones tratadas entre los textos del instrumento PEXI EMO, debido a la importancia que demandan este tipo de emociones.

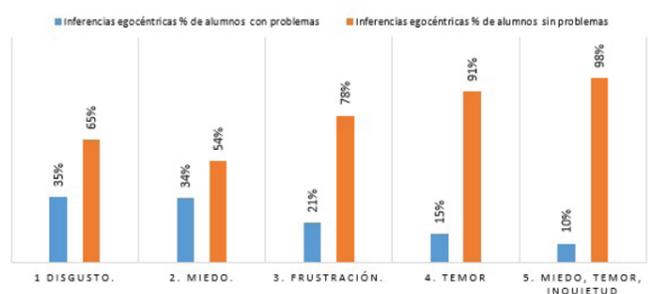


Fig. 2. Porcentaje de reacciones emocionales de tipo inferencial egocéntricas, de acuerdo a la clase de ítem y por tipo de alumno

Como experiencias con mayor peso emocional y rescatadas desde lo planteado en el instrumento (figura 2), se logró identificar en las inferencias realizadas por ambos grupos (con y sin problemas socioemocionales) que el temor fue la emoción con menor reconocimiento entre los sujetos con problemas de aprendizaje; más aún a través del tipo de inferencias emocionales de tipo egocéntricas, se reconoció que estos sujetos no realizaban inferencias centradas en las emociones vividas por sí mismos. Y a comparación de ello, se planteó un ítem importante (n° 5), el cual facilitaba a los lectores brindar respuestas entre miedo, temor e inquietud; por lo mismo, es evidente que al ser solo 10% de los 55 sujetos que presentaron estos problemas emocionales, no lograban diferenciar entre estos tipos de emociones.

Por lo contrario, casi la totalidad de sujetos de la muestra sin problemas socioemocionales (98%) logró identificar estas emociones. Lo que marca la diferencia entre los sujetos que evidentemente no lograron inferir acertadamente en comparación aquellos que no tuvieron problemas para identificar estas emociones.

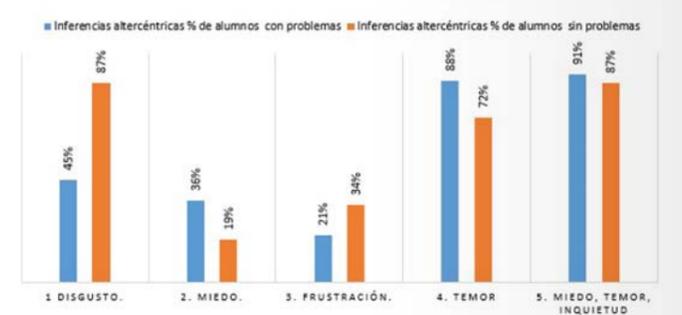


Fig. 3. Porcentaje de reacciones emocionales de tipo inferencial altercéntricas, de acuerdo a la clase de ítem y por tipo de alumno

En relación a los alumnos con problemas y sin problemas que se sometieron a los ítems de tipo inferencial altercéntricos; se evidenció que la emoción con dificultades para ser reconocidas, fueron la frustración y el miedo. Lo que corroboraría que estos sujetos no lograrían centrar su atención interpretativa hacia las emociones en el texto que sufren los personajes del texto, o lo que en resumen cabe como no identificarse como los personajes para auto-reconocer estas emociones.

De igual manera, lo que sorprende, es que más del 90% de los alumnos con problemas lograron responder de manera favorable al ítem n° 5 del grupo de ítems de reacción altercéntrica. Sin embargo, en el ítem número 2 (orientado a la identificación del miedo), no fue ampliamente reconocido por los sujetos sin problemas socioemocionales, lo que colocaría en discusión si la capacidad para leer e interpretar el texto también influye en las reacciones inferenciales de este tipo.

Lo que queda ampliamente comprobado, es que las emociones del miedo y del temor no fueron identificadas con precisión en los dos grupos de alumnos (con y sin problemas) lo que se manifiesta como un resultado aunado a los de comprensión inferencial, que plantean que los sujetos necesitan estrategias para lograr interpretar el texto, y no solo la habilidad para identificar emociones.

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las primeras impresiones que los hallazgos proporcionaron, ayudaron a identificar, que gran porcentaje de los sujetos que mostraron problemas socioemocionales, no reaccionaban de modo inferencial ante las emociones que el texto les transmitía; y ello aportó en que los sujetos con problemas de este tipo no lograrían identificar las emociones a través del texto escrito, o a lo menos, que desde la edad de 8 años, que es en donde se evidencia el pensamiento concreto (Astington, 2004, p. 35), los niños y niñas podrían demostrar estos problemas de auto-identificación de emociones; o reconocimiento en los personajes que participan en el texto escrito; lo que se corroboró por la diferencia entre grupos de niños con y sin evidencia de estos problemas ( $\text{sig.} = .001$ ).

Aunque el promedio en estudiantes con la evidencia de estos problemas fue relativamente promedio para el estudio (5.90), es destacable que no hayan obtenido puntajes muy bajos ante el instrumento aplicado, lo que es determinante para entender que podrían inferir emociones sugeridas por el texto, reconociendo emociones con las que se sienten más relacionados en el entorno familiar o en el escolar (Astington, 2004, p. 111), lo que contradice las evidencias de estudios sobre la aparición de las emociones de acuerdo a la valencia; en donde la valencia negativa (miedo, dolor, tristeza, y otros) aparece con mayor velocidad al inferir de forma on-line en la lectura del texto escrito (Dávalos y León, 2013, p. 118; Marmolejo-Ramos y Jiménez, 2006, p. 125) que las valencias de tipo positiva. Aunque los hallazgos de este estudio se hayan realizado de forma off-line, es necesario comprender si las emociones materializadas en sentimientos por los lectores, tienen mayor funcionalidad cuando leen el texto o cuando lo realizan después de la lectura.

Otro punto no menos importante está referido al tipo de gestión educativa. Aunque en el contexto que se realizó la investigación, podría considerarse como coherente, puesto que se debe al nivel educativo que mantienen las instituciones educativas privadas y estatales.

En estas diferencias, se identificó en los estudiantes sin problemas, que los sujetos que asisten a las escuelas estatales muestran menor capacidad para reaccionar de forma infe-

rencial al leer el texto escrito. Demostrándose que aunque no se haya corroborado a través de la significancia, la distribución de las decisiones para responder en inferencias emocionales, se identificó con mayor incisión en los alumnos de escuelas estatales, ya que poseían mayores niveles de duda al escoger las fichas de tonalidad rosa (figura n° 1); lo que contrariamente no ocurrió en los alumnos de instituciones privadas. De otro modo, en los estudiantes de escuelas estatales se evidenció mayor número de decisión por fichas negras –respuesta neutral- que en el grupo de estudiantes de las escuelas privadas.

Estos resultados, corroboran que existiría mayor atención en los procesos afectivos a los estudiantes de instituciones privadas, donde los padres de familia se mantendrían más afectos a la compañía en las tareas para el hogar que en mayor porcentaje, se concreta con el cuidado de la madre, lo que ayudaría que estos sujetos tendrían la capacidad emocional más desarrollada por la puesta en práctica de la emocionalidad e identificación de los sentimientos desde el trato materno (Balaban, 2003, p. 54-57), permitiendo que el niño o niña desarrollen patrones afectivos de forma que se activen con mayor exactitud y velocidad al leer el texto escrito con contenido emocional de valencia positiva.

En relación a las inferencias emocionales egocéntricas, se diferenció que el miedo, temor y la inquietud, fueron emociones reconocidas de forma global a través del egocentrismo, pues se les sometió a ítems de respuesta múltiple, en donde los lectores podrían escoger emociones que podrían ubicarse en un rango posible entre las cuales se relacionaban entre sí, lo que con anterioridad al estudio se había establecido acorde a las emociones propuestas por Vallés (2013, p. 6). Sin embargo, también se ha diferenciado en los sujetos con problemas socioemocionales, que el temor y la frustración fueron emociones inferidas con mayores puntuaciones en los ítems que evaluaban ítems individuales; a comparación de los estudiantes que no presentaban tales problemas, evidencia que en los sujetos con alto reconocimiento de emociones de condena como la frustración, podrían presentar conductas egoístas a futuro y tendencias a generar conductas antisociales (Mercadillo, Díaz, y Barrios, 2007, p. 3); y el miedo también podría generar en ellos tales conductas.

Aunque el medio de procesamiento haya sido identificado en ellos por una fuente de procesamiento mental a nivel del texto, a diferencia de una fuente vivencial, estos hallazgos podrían ser considerados como rasgos que aproximen a la emocionalidad de los lectores que presenten estos problemas; más aún en este caso, en donde los alumnos necesitan de su propio yo para identificar las emociones reconocidas en el texto.