

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA**

El habla sobre emociones en el contexto de la reminiscencia: Un estudio comparativo de diadas madre-hijo y madre-hija provenientes de dos distintos climas educativos

Sustentante:

Bach. Nayuribe Sáenz Cubillo – A95614

Comité Asesor:

Directora: Dra. Ana María Carmiol Barboza

Lector: M.Sc. Luis Diego Conejo Bolaños

Lectora: M.Sc. Mónica Berrocal Kriebel

Fecha de entrega: 2017

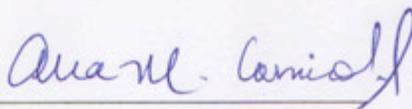
Tribunal Examinador



Dr. Jorge Sanabria León
Presidente del tribunal



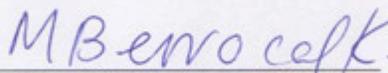
M.L. Mariano Fernández Sáenz
Profesor invitado



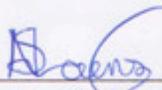
Dra. Ana María Carmiol Barboza
Directora



M.Sc. Luis Diego Conejo Bolaños
Lector



M.Sc. Mónica Berrocal Kriebel
Lectora



Bach. Nayuribe Sáenz Cubillo
Sustentante

Agradecimientos

Agradezco a mi familia por su incondicional apoyo y amor que me inspiran y me dan fuerza para luchar por mis metas.

Agradezco a mi directora de tesis la Dra. Ana María Carmiol por su mentoría y amistad. Su apoyo durante mi formación profesional en la Universidad de Costa Rica trascienden lo académico. Especialmente le agradezco su guía paciente y dedicada a través del proceso de investigación de esta tesis.

Agradezco a mis lectores M.Sc. Luis Diego Conejo y M.Sc. Mónica Berrocal, sus sugerencias y comentarios durante este proceso fueron siempre valiosos y oportunos.

Agradezco al Instituto de Investigaciones Psicológicas, a las investigadoras Marcela Ríos y Krissia Salazar por su apoyo a través de la recolección de datos con los que se realizó este estudio.

Índice General

Resumen.....	viii
Introducción	1
Marco de Referencia.....	8
Desarrollo Socioemocional	8
Reminiscencia.....	10
Factores que inciden en las diferencias individuales en el contenido emocional de la reminiscencia: El rol de la cultura, el clima educativo y el sexo	16
Problema de Investigación e Hipótesis.....	20
Objetivos.....	22
Objetivo General	22
Objetivos Específicos	22
Metodología	23
Descripción de los participantes.....	23
Procedimiento.....	24
Codificación de la información	26
Resultados.....	30
Análisis preliminares	30
¿Varía el contenido emocional de las reminiscencias según la valencia emocional del evento en discusión?	35
¿Varía el contenido emocional de las reminiscencias según el nivel educativo materno?.....	39
¿Varía el contenido emocional de las reminiscencias según el sexo del menor?.....	43
Discusión.....	49

Diferencias en el contenido emocional de las reminiscencias según la valencia emocional del evento en discusión	49
Diferencias en el contenido emocional de las reminiscencias según el nivel educativo materno	54
Diferencias en el contenido emocional de las reminiscencias según el sexo de la persona menor de edad	58
Conclusiones, limitaciones y recomendaciones	62
Referencias.....	68
Anexos	77
Anexo 1. Consentimiento Informado	77
Anexo 2. Cuestionario de Información Sociodemográfica	79
Anexo 3. Sistema de Codificación del Contenido Emocional en el Contexto de la Reminiscencia	80
Anexo 4. Resumen del Sistema de Codificación.....	85

Índice de Figuras

Figura 1. Proporciones promedio de enunciados sobre emociones según valencia emocional....	35
Figura 2. Frecuencias de las conversaciones con presencia de términos emocionales maternos según valencia emocional	37
Figura 3. Frecuencias de las conversaciones con presencia de términos emocionales producidos por los niños y niñas según valencia emocional	37
Figura 4. Frecuencias de las conversaciones con presencia de intercambios emocionales maternos según valencia emocional.....	38
Figura 5. Frecuencias de las conversaciones con presencia de intercambios emocionales producidos por los niños y niñas según valencia emocional	38
Figura 6. Proporciones promedio de enunciados sobre emociones según el nivel educativo materno	40
Figura 7. Frecuencias de las conversaciones con presencia de términos emocionales maternos según el nivel educativo materno.....	41
Figura 8. Frecuencias de las conversaciones con presencia de términos emocionales producidos por los niños y niñas según el nivel educativo materno.....	41
Figura 9. Frecuencias de las conversaciones con presencia de intercambios emocionales maternos según el nivel educativo materno	42
Figura 10. Frecuencias de las conversaciones con presencia de intercambios emocionales producidos por los niños y niñas según el nivel educativo materno.....	42

Figura 11. Proporciones promedio de enunciados sobre emociones según el sexo de la persona menor de edad	44
Figura 12. Frecuencias de las conversaciones con presencia de términos emocionales maternos según el sexo de la persona menor de edad	45
Figura 13. Frecuencias de las conversaciones con presencia de términos emocionales producidos por los niños y niñas según el sexo de la persona menor de edad	45
Figura 14. Frecuencias de las conversaciones con presencia de intercambios emocionales maternos según el sexo de la persona menor de edad.....	46
Figura 15. Frecuencias de las conversaciones con presencia de intercambios emocionales producidos por los niños y niñas según el sexo de la persona menor de edad	46
Figura 16. Frecuencias de las conversaciones con presencia de enunciados sobre emociones y discusiones explicativas	64

Índice de Tablas

Tabla 1 <i>Estadísticas descriptivas de las variables sociodemográficas según nivel educativo materno</i>	24
Tabla 2 <i>Subcategorías de codificación de tipo de enunciado</i>	27
Tabla 3 <i>Subcategorías de codificación de términos emocionales</i>	28
Tabla 4 <i>Subcategorías de codificación de intercambios emocionales</i>	28
Tabla 5 <i>Proporciones promedio de enunciados sobre emociones producidos por las madres y por los niños y niñas</i>	32
Tabla 6 <i>Estadísticas descriptivas de términos emocionales maternos</i>	33
Tabla 7 <i>Estadísticas descriptivas de términos emocionales producidos por los niños y niñas</i>	33
Tabla 8 <i>Estadísticas descriptivas de intercambios emocionales maternos</i>	34
Tabla 9 <i>Estadísticas descriptivas de intercambios emocionales producidos por los niños y niñas</i>	34
Tabla 10 <i>Resumen de resultados según la valencia emocional del evento</i>	39
Tabla 11 <i>Resumen de resultados según el nivel educativo materno</i>	43
Tabla 12 <i>Resumen de resultados según el sexo de la persona menor de edad</i>	47
Tabla 13 <i>Resumen de resultados</i>	48
Tabla 14 <i>Ejemplo de conversaciones de valencia emocional positiva y valencia emocional negativa</i>	53

Tabla 15 <i>Ejemplo de conversaciones de díadas cuyas madres presentan nivel educativo bajo y nivel educativo alto</i>	57
Tabla 16 <i>Ejemplo de conversaciones entre una díada madre-hijo y entre una díada madre-hija</i>	62
Tabla 17 <i>Resumen del sistema de codificación del contenido emocional en el contexto de la reminiscencia</i>	85

Resumen

Esta investigación explora las características del contenido emocional durante reminiscencias, o conversaciones sobre eventos personales pasados, producidas por díadas costarricenses madre-hijo y madre-hija donde las madres contaban con distintos niveles educativos. Específicamente, se examinan tres aspectos del contenido emocional de las conversaciones: 1) tipo de enunciados, 2) tipo de términos emocionales y 3) tipo de intercambios emocionales. Los objetivos de la investigación se enfocan en identificar las diferencias en el contenido emocional de estas conversaciones según: 1) la valencia emocional del evento en discusión, 2) el nivel educativo materno y 3) el sexo de la persona menor de edad.

En concordancia con hallazgos provenientes de investigaciones antecedentes realizadas en otros contextos culturales (Fivush, Berlin, McDermott, Mennuti-Washburn, & Cassidy, 2003; Goodvin & Romdal, 2013; Laible, 2010; Laible, Murphy, & Augustine, 2013; Leyva, Berrocal, & Nolivos, 2014), se encontró que durante las conversaciones de valencia emocional negativa tanto las madres como los niños y niñas conversan más sobre emociones y lo hacen de una manera más detallada, esto en comparación con el contenido emocional durante conversaciones de valencia emocional positiva. Es decir, las díadas mencionan en mayor medida causas y consecuencias emocionales, así como resoluciones a estas experiencias durante conversaciones de valencia emocional negativa. Contrario a lo que se esperaba, en las reminiscencias de díadas cuyas madres presentaban niveles educativos bajos se produjeron mayores porcentajes de enunciados sobre emociones que en las reminiscencias de díadas que representaban niveles educativos maternos altos, sin embargo la profundidad con la que discutieron las emociones no varió significativamente entre ambos grupos. Además, aunque no se encontraron diferencias significativas en el contenido emocional de las conversaciones según el sexo de el o la menor,

los resultados muestran patrones similares a los observados en otras poblaciones latinoamericanas (Melzi & Fernández, 2004), en donde predomina el interés por motivar a los niños a expresar sus gustos y preferencias. Por último, y siguiendo también las características propias de poblaciones latinoamericanas (Carmioli & Sparks, 2014; Harwood, Schölmerich, & Schulze, 2000), las conversaciones estuvieron marcadas por una gran utilización de términos que hacen referencia a evaluaciones morales, lo que refleja el interés de las madres por utilizar estos espacios para transmitir reglas y normas sociales.

Estos hallazgos son una primera descripción del contenido emocional de las reminiscencias de diadas costarricenses y se discuten a la luz de sus implicaciones para la reflexión en torno a la socialización de las emociones durante la primera infancia en el contexto costarricense.

Introducción

Basándose en planteamientos de la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky (1978), la psicología del desarrollo sostiene que las interacciones entre progenitores y sus hijos e hijas son escenarios clave durante el proceso de desarrollo y en los resultados de este. En estas interacciones el lenguaje cumple un rol esencial, al ser el principal instrumento de la cultura (Rodríguez, 2012) y por tanto un potenciador de habilidades (González-Rey, 2010). La reminiscencia, o conversación sobre eventos personales pasados, es una actividad que reúne estos dos puntos: es guiada por personas adultas e involucra el lenguaje. Esto la convierte en un espacio cotidiano de gran relevancia para el desarrollo durante la niñez.

El interés por la reminiscencia nació a partir de investigaciones que documentaban la variabilidad individual en las habilidades de memoria en niños y niñas. Estos estudios pusieron en evidencia que la forma en que las personas adultas reconstruyen experiencias personales pasadas a través de conversaciones con niños y niñas, tiene un impacto en la manera en que los y las menores codifican y recuperan la información sobre el evento (Fivush, Haden, & Reese, 2006). A partir de este primer acercamiento al tema, se han desarrollado gran variedad de perspectivas ligadas al estudio de la reminiscencia, lográndose distinguir por lo menos dos líneas de investigación (Fivush et al., 2003). La primera de estas líneas analiza las conversaciones sobre el pasado en términos *estructurales* (hechos, contexto), por lo que se centra en el estudio del *estilo de conversación* o *estilo de reminiscencia materno*. Por medio de este último concepto se logra evidenciar que las personas cuidadoras difieren entre sí en cuanto al tipo y frecuencia de las estrategias que utilizan al conversar con los niños y niñas sobre eventos personales pasados (p. ej. uso de preguntas cerradas, preguntas abiertas, enunciados, evaluaciones, repeticiones y retroalimentación). Específicamente, se han identificado dos diferentes estilos de conversación:

estilo de conversación altamente elaborado y estilo de conversación poco elaborado¹. Además, se ha investigado la relación entre el estilo de reminiscencia materno y logros del desarrollo temprano tales como: memoria autobiográfica (Fivush, 2011), alfabetización emergente (Fivush et al., 2006), habilidades narrativas (Reese, Leyva, Sparks, & Grolnick, 2010; Reese, Sparks, & Leyva, 2010; Sparks & Reese, 2012), conciencia de sí mismo (Song & Wang, 2013), teoría de la mente (Taumoepeau & Reese, 2013), vínculos de apego (Laible, 2004) y desarrollo socioemocional (Fivush, 2007), entre otros.

Por otra parte, la segunda línea de investigación ha sido menos explorada y está compuesta por un grupo de estudios recientes (Goodvin & Romdall, 2013; Lagattuta & Wellman, 2002; Leyva et al., 2014; Nolivós & Leyva, 2013) que se han concentrado en analizar el *contenido* de dichas conversaciones (p. ej., interpretaciones subjetivas, emociones, estados mentales), aspecto que le otorgan un significado personal a estos relatos (Curenton, Graig, & Flanigan, 2008; Fernández & Melzi, 2008). Estos estudios se interesan por tres objetivos principales: 1) determinar el tipo de información que se intercambia durante estas conversaciones, 2) encontrar las relaciones entre el contenido de la reminiscencia y diferentes logros del desarrollo socioemocional, y 3) analizar las diferencias individuales en esta práctica narrativa. Los objetivos de investigación del presente estudio corresponden con 1) y 3) en el contexto de una muestra conformada por díadas costarricenses con madres de distintos niveles educativos.

El análisis del contenido de la reminiscencia se respalda en diversas investigaciones que apoyan la importancia del habla sobre emociones (Dunn, Brown, & Beardsalt, 1991; Hughes,

¹ La terminología utilizada en inglés para referirse a los conceptos *estilo de conversación altamente elaborado* y *estilo de conversación poco elaborado* corresponde con *high elaborative style* y *low elaborative style*, respectivamente.

White, & Ensor, 2014; Ornaghi, Grazzani, Cherubin, Conte, & Piralli, 2014). Específicamente, destacan la relevancia de etiquetar, explicar y razonar acerca de experiencias emocionales propias y ajenas como un elemento promotor del desarrollo socioemocional en los años preescolares (Fivush et al., 2003; Goodvin & Romdall, 2013; Lagattuta & Wellman, 2002; Leyva et al., 2014). Durante estas conversaciones, padres y madres utilizan diversos elementos del *contenido emocional* como: términos que hacen referencia a estados emocionales o estados mentales, atribuciones, expresiones faciales, actitudes, evaluaciones, causas, consecuencias, resoluciones, entre otros. Es por medio del uso de estos elementos que se incentiva a los niños y niñas a evaluar, interpretar y comprender las emociones (Nolivos & Leyva, 2013).

También se han estudiado las relaciones entre la reminiscencia de eventos emocionales y el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas, lo cual ha arrojado múltiples conexiones. Esto se debe a que por medio de la reminiscencia se construye un espacio de intercambio a través del cual es posible incentivar la creación de un vínculo afectivo, el desarrollo del concepto de sí mismo y la relación con otros (Leyva et al., 2014; McDermott & Peterson, 2003). Por ejemplo, diversas investigaciones han encontrado que niños y niñas con un vínculo de apego seguro narran historias más completas, consistentes y coherentes, especialmente cuando estas se tratan de experiencias emocionales difíciles (Fivush & Vasudeva, 2002; Laible, 2004; Laible 2010). Otros estudios han destacado la relación de la reminiscencia con el conocimiento del sí mismo (Fivush, 2007), al respecto se plantea que al conversar sobre emociones propias y ajenas con niños y niñas, se está ayudando a que evalúen y comprendan el evento desde una perspectiva personal y en relación con la perspectiva de otros. Además, les lleva a entender sus sentimientos acerca de lo que pasó. Esto les permite crear conexiones entre las experiencias pasadas y su comprensión en el presente, de manera que se crea una comprensión del sí mismo más integral.

Aunado a lo anterior, se le ha dado especial interés a las conversaciones acerca de eventos de valencia emocional negativa, debido a que no sólo influyen en la manera en que las diádas hablan sobre emociones, sino que también muestran importantes relaciones con la construcción del desarrollo socioemocional (Laible, 2010). Investigaciones acerca del habla emocional han encontrado diferencias debido a la valencia emocional del evento que se discute. Estos resultados apoyan los argumentos que destacan la importancia de los conflictos sociales como contextos en los cuales se puede desarrollar la comprensión social (Dunn et al., 1991). Las conversaciones sobre eventos de valencia emocional negativa pueden ser particularmente elaboradas, reflexivas y explicativas. Debido a que este tipo de emociones implican una problemática, se realizan más esfuerzos para regular su intensidad, dirección y duración, comparadas con las conversaciones que involucran emociones de valencia positiva. Esto convierte a las conversaciones acerca de eventos de valencia emocional negativa en escenarios propicios para que las personas adultas ayuden a los niños y niñas a comprender cómo enfrentar y resolver experiencias conflictivas (Fivush et al., 2003). Esto a su vez lleva a discusiones explicativas acerca de las causas emocionales, consecuencias emocionales y conexiones mente-emoción (Lagattuta & Wellman, 2002).

Otro de los objetivos de la investigación sobre el contenido de la reminiscencia es encontrar diferencias individuales en estas conversaciones. En esta línea se encuentran estudios que han abordado el tema de las diferencias en el contenido emocional de las reminiscencias según el contexto cultural y el sexo de la persona menor de edad. En cuanto a las diferencias culturales, existe creciente investigación que sugiere que las madres occidentales utilizan estilos de conversación más elaborados y evaluativos al hacer reminiscencia sobre emociones con sus hijos e hijas de edad preescolar. Además, estas son más explicativas al concentrarse en las causas

y resoluciones de las emociones en comparación con las madres orientales (Fivush & Wang, 2005), sugiriendo diferencias entre las sociedades individualistas y colectivistas² (Fivush, 2007).

A pesar de que los estudios con poblaciones hispanoparlantes son escasos, se han logrado identificar algunas características de la reminiscencia en poblaciones latinoamericanas. Nolivos y Leyva (2013) analizaron el contenido emocional y las temáticas discutidas durante la reminiscencia de diadas chilenas de estrato socioeconómico bajo. Sus resultados muestran un alto uso de términos emocionales en conversaciones acerca de eventos de valencia emocional positiva y negativa, pero un bajo uso de causas y consecuencias. Es decir, estas diadas se concentraron en etiquetar emociones, pero no se preocuparon por discutir explicaciones acerca de las mismas.

Además, se encontró que las diadas conversaron acerca de diversas temáticas entre las que sobresalen las relacionadas con actividades e interacción social, tales como fiestas, paseos y reuniones familiares en los que se ven involucrados parientes y amigos. Durante estas narraciones las personas adultas se enfocan en desarrollar las habilidades sociales de los niños y niñas, por lo que incentivaron su participación activa dándoles espacio para expresar sus pensamientos y emociones (Carmioli & Sparks, 2014), lo que fortalece la autonomía y sentido de sí mismo en los y las menores. Otra de las temáticas que caracterizan a las conversaciones producidas por diadas latinoamericanas son las relacionadas con disciplina y normas morales. Al contrario de las conversaciones sobre eventos sociales, durante estas narraciones las personas adultas buscan tener más control y se preocupan más por transmitir una lección moral que por

² Las sociedades individualistas se caracterizan por una visión del sí mismo autónoma y valoran las emociones en relación con la experiencia subjetiva. Mientras que en las sociedades catalogadas como colectivistas sobresale su sentido de sí mismo interdependiente, el concepto de metas compartidas y la evaluación de las emociones en relación con otros (Fivush, 2007; Halberstadt & Lozada, 2011).

discutir acerca de la naturaleza de los pensamientos y emociones de los niños y niñas (Nolivos & Leyva, 2013).

Los hallazgos con respecto al contenido emocional de las conversaciones según el sexo del menor son contradictorios. Por una parte, algunas investigaciones señalan la inexistencia de diferencias en el contenido emocional de las reminiscencias según se hablara con un niño o con una niña (Goodvin & Romdall 2013; Laible, 2004; Laible 2010; Van Bergen & Salmon, 2010). Aunque algunos sí señalan variaciones en las conversaciones según el sexo del menor, estas divergencias se encuentran en elementos del intercambio que no corresponden con el contenido emocional. Por ejemplo, Laible (2010) analizó las reminiscencias de 50 díadas y encontró que en las conversaciones madre-niña se expresa más calidez afectiva (esta última entendida como el interés de la madre por lo que expresa el niño o niña y la cooperación que muestre el o la menor) que en las conversaciones madre-niño.

En contraposición, otros estudios sugieren que existen variantes en la frecuencia y en la forma de discutir las emociones según el sexo del menor (Fivush et al., 2003; Melzi & Fernández, 2004). Sin embargo, incluso estos estudios no han logrado determinar un patrón homogéneo de habla sobre emociones según el sexo, sino que han observado diferencias en estas tendencias dependiendo del grupo cultural. Mientras que en muestras estadounidenses se encontró que las madres se esforzaron más por resolver emociones de valencia negativa con la niñas (Fivush et al., 2003), en muestras latinoamericanas los hallazgos sugieren que las madres hacen un mayor uso de preguntas en referencia a emociones, causas y consecuencias emocionales al hablar sobre eventos pasados de valencia emocional positiva con los niños (Melzi & Fernández, 2004). Como tal, las diferencias halladas en los distintos contextos socioculturales podrían explicarse a partir de las variaciones en los roles de género tradicionales en cada uno de

estos contextos culturales, pero la evidencia es todavía escasa para identificar con exactitud el origen de estas divergencias.

Tomando en cuenta la importancia de los aspectos socioemocionales relacionados con la reminiscencia y el vacío en la investigación de este tema, sobre todo en el contexto latinoamericano, el presente estudio se propone explorar las diferencias en las características del habla sobre emociones de díadas (madre-hijo/madre-hija) costarricenses provenientes de diferentes climas educativos al conversar sobre experiencias emocionales pasadas.

Marco de Referencia

Desarrollo Socioemocional

El desarrollo socioemocional involucra aspectos como el apego, el conocimiento del sí mismo, el reconocimiento y la comprensión de las emociones, entre otros (Halberstadt & Lozada, 2011). En este apartado se exponen las definiciones y principales características del desarrollo socioemocional que se relacionan con la capacidad de expresar, reconocer, comprender y regular las emociones durante la edad preescolar. El aprendizaje de estos procesos se ve influenciado por múltiples factores del individuo y su entorno, como lo son el temperamento, el sexo, el contexto familiar y los valores de la cultura en que se desenvuelve (Ortiz, Fuentes, & López, 2009).

El reconocimiento de emociones se da desde las etapas iniciales del desarrollo. Desde los primeros meses de vida, los niños y niñas reaccionan de manera selectiva y apropiada a las emociones de las personas cuidadoras (Hidalgo & Palacios, 2009). La expresión emocional también es un recurso vital, sobre todo durante los primeros meses de vida, al permitir enviar señales a quienes les rodean de manera que estos logren determinar las necesidades del infante. A medida que avanza el desarrollo, estas expresiones van evolucionando de emociones básicas (p. ej., alegría, enfado, sorpresa, ansiedad, miedo y tristeza) a otras más complejas (emociones autoconscientes, emociones sociomorales), como lo es el caso de la vergüenza y el orgullo. Por último, la regulación emocional permite que las emociones sean acordes a cada situación, de manera que la intensidad de estas sea suficiente para motivar acciones, pero al mismo tiempo manejable y tolerable. La importancia de este proceso radica en que es necesaria cierta flexibilidad en las emociones para que éstas cumplan su función adaptativa (Ortiz et al., 2009).

El desarrollo de las capacidades que les permiten a los niños y niñas reconocer, expresar y regular sus emociones va de la mano con la intervención de figuras cuidadoras primarias y el avance de los procesos cognitivos y madurativos. Durante la primera infancia, las personas cuidadoras tienen la función de modular las emociones de los niños y niñas. Sin embargo, estos van adquiriendo progresivamente mayor control sobre su vida emocional. Ortiz et al. (2009) plantean que para contribuir con una buena educación emocional, las personas adultas deben ser empáticas, guiar a los niños y niñas a la hora de identificar y expresar sus emociones, ayudarles a modular sus estados internos, marcar límites y acompañarles a descubrir estrategias de solución de problemas.

Otro elemento esencial para el desarrollo de las emociones es el lenguaje. Entre el segundo y el tercer año de vida, el lenguaje facilita que los niños y niñas expresen sus emociones de manera más regulada y eficaz, siendo capaces también de etiquetar con mayor precisión sus propios estados emocionales y teniendo mayores habilidades para modificar la situación que provoca la emoción. A su vez, esto estimula una mejor discriminación al relacionar determinadas situaciones con emociones, y además permite controlar la intensidad de sus estados afectivos y su regulación de manera más flexible y adaptada a las circunstancias. Asimismo, las conversaciones con madres y padres en torno a las causas y consecuencias de las emociones propias y las de otros empiezan a ocurrir en mayor medida (Hidalgo & Palacios, 2009; Ortiz et al., 2009).

El habla sobre emociones es una actividad que une los últimos elementos analizados, ya que involucra las emociones, el importante rol de las personas cuidadoras y el lenguaje. Dunn et al. (1991) encontraron que ya alrededor de los 20 meses de edad, los niños y niñas hacen uso de vocabulario relacionado con emociones a diario en la interacción con familiares. Además,

refieren que entre los 2 y los 3 años hay un importante incremento de esta actividad, y que al final de este periodo existen importantes avances como la capacidad de los niños y niñas para hablar tanto de emociones pasadas como futuras, y de discutir los antecedentes y consecuencias de las mismas.

Esta actividad representa una importante fuente de evidencia del interés por las emociones que se despierta desde etapas iniciales del desarrollo. Además, está relacionada con habilidades del desarrollo socioemocional, al permitir que los niños y niñas se distancien de sí mismos y reflexionen acerca de experiencias emocionales, y que las personas cuidadoras negocien y compartan con ellos y ellas sobre este tipo de experiencias (Dunn et al., 1991; Hughes, et al., 2014).

Los patrones conversacionales que se construyen entre las figuras cuidadoras y sus hijos e hijas durante la infancia muestran continuidad con respecto a elementos del desarrollo socioemocional en edades posteriores (Dunn et al., 1991). Esto apoya la idea de que por medio de las conversaciones sobre eventos personales pasados los seres humanos comprendemos nuestro mundo y a nosotros mismos (Carmioli & Sparks, 2014; Fivush, 2008).

Reminiscencia

La reminiscencia es uno de los contextos conversacionales en el que se habla sobre emociones. Esta consiste en hablar sobre experiencias personales pasadas y es una práctica que se ha observado en poblaciones que habitan en distintas partes del mundo (Schröder, Keller, & Kleis, 2013; Sparks, 2008). Su relevancia radica en que se ha documentado su influencia en importantes áreas del desarrollo en edades tempranas (Leyva et al., 2014; McDermott & Peterson, 2003; Reese, et al., 2010).

Esta práctica inicia alrededor de los 2 años de vida, cuando los niños y niñas empiezan a conversar sobre el pasado con sus cuidadores (Miller & Sperry, 1988). En un principio, las intervenciones de los menores pueden ser breves y escasas, y son las personas adultas quienes brindan la estructura y la mayor parte del contenido en estos intercambios. Sin embargo, al llegar a los últimos años de la etapa preescolar los niños y niñas logran comunicar de manera relativamente coherente eventos personales pasados, contestar las preguntas de sus interlocutores e incorporar aspectos evaluativos en las narraciones (Fivush, 2007). Este progreso en la manera en que los niños y niñas se involucran en la reminiscencia revela que por medio de su participación en esta actividad están aprendiendo la forma y función de conversar sobre eventos personales pasados, además de una serie de reglas de comunicación que son esenciales para la interacción social (Carmioli & Sparks, 2014; Fivush, 2008).

Las personas adultas tienen una importante función en las conversaciones sobre el pasado. Alrededor de este rol se ha desarrollado una fuerte línea de investigación que estudia la *estructura* de la reminiscencia por medio del concepto de *estilo de conversación*, que se refiere a la manera en la que la persona adulta (madre, padre, cuidador o cuidadora) habla sobre el pasado con el niño o la niña, y el tipo de andamiaje que éste ofrece para promover la participación de él o la menor en la reconstrucción del evento personal pasado (Fivush et al., 2006).

En la investigación empírica en esta línea se han identificado dos distintas maneras a través de las cuales las personas adultas estructuran las conversaciones sobre el pasado con los niños y niñas, a saber: el *estilo de conversación altamente elaborado* y *estilo de conversación poco elaborado* (Fivush, 2007; Fivush, 2008; Fivush & Vasudeva, 2002; Schröder et al., 2013; Sparks & Reese, 2012). El primero se caracteriza por una alta frecuencia de conversaciones sobre eventos pasados, así como conversaciones más largas, que incluyen una mayor cantidad de

detalles sobre el evento en discusión, mayor uso de preguntas abiertas, enunciados y retroalimentación y una mayor relevancia de los aspectos emocionales y evaluativos dentro de la narración. Por otra parte, personas adultas con un *estilo de conversación poco elaborado* hablan con menos frecuencia sobre el pasado y en estos intercambios realizan pocas preguntas, las cuales tienden a ser cerradas y repetitivas, por lo que las oportunidades que tienen el niño o la niña para integrarse y contribuir de manera activa en la reconstrucción del evento son escasas.

La estructura de la reminiscencia es uno de los elementos relevantes de esta práctica, ya que se ha visto que funciona como un correlato y predictor importante de logros del desarrollo posterior, como lo es el caso de la alfabetización emergente (Fivush et al., 2006), la memoria autobiográfica (Fivush, 2011) y el apego (Laible, 2004), entre otras áreas. Sin embargo, múltiples estudios (Fivush, 2007; Fivush & Vasudeva, 2002; Leyva et al., 2014; McDermott & Peterson, 2003) sugieren que se le debe prestar atención también al *contenido* (p.ej. presencia de etiquetas que hacen referencia a emociones y estados mentales) de estas conversaciones, ya que pueden encontrarse importantes relaciones entre elementos del intercambio emocional y distintas áreas del desarrollo socioemocional. Es decir, que la reminiscencia además de representar un reto cognitivo para los niños y niñas, también tiene la importante función de crear y mantener lazos emocionales.

En esta línea, Fernández y Melzi (2008), así como Reese et al., (2010) explican que una narración como la que se construye durante la reminiscencia incluye idealmente tres tipos de estrategias: referenciales (lo que sucedió, los hechos), contextuales (el dónde, cuándo y quién) y evaluativas (el porqué, estados mentales, reacciones). El análisis del contenido emocional de la reminiscencia, como el que se presenta en esta investigación, se enfoca en la última estrategia

mencionada. Esta parte evaluativa y la interpretación de la información es lo que transforma un recuento de lo que pasó, en una reminiscencia sobre lo que esto significó (Fivush, 2008).

Las personas adultas también tienen un importante papel en referencia al habla sobre emociones durante la reminiscencia (Van Bergen, Salmon, Dadds, & Allen, 2009). Ya que los niños y niñas están en el proceso de aprendizaje de cómo pensar sobre experiencias pasadas, necesitan del apoyo de personas cuidadoras para organizar, interpretar y evaluar los eventos sobre los que están conversando. Las personas adultas se enfocan en diferentes elementos del intercambio emocional al hacer reminiscencia. Se ha observado que mientras hay quienes resaltan determinadas emociones (p.ej. tristeza en lugar de enojo), otras personas se concentran en conversar sobre cómo nacen las emociones o la manera en que se resuelven (Fivush et al., 2003). Aunado a las diferencias individuales en las personas adultas, se debe considerar que estas conversaciones son bidireccionales, por lo que también se le debe dar importancia a la participación de los niños y niñas (Fivush & Vasudeva, 2002). Con base en lo anterior, distintas investigaciones se han centrado en analizar el contenido de la reminiscencia examinando cuáles elementos del *intercambio emocional* (p.ej. estados emocionales, causas, resoluciones) predominan al conversar sobre determinadas experiencias emocionales y las formas en las que estos elementos se relacionan con distintas áreas del desarrollo (Goodvin & Romdall, 2013; Lagattuta & Wellman, 2002; Laible, 2010; Laible et al., 2013; Leyva et al., 2014; Song & Wang, 2013).

La reminiscencia, a diferencia del habla sobre emociones en presente, representa un escenario particularmente propicio para la discusión de elementos del intercambio emocional que están relacionados con la comprensión de emociones, y permite que los niños y niñas centren su atención en el mensaje que se les está transmitiendo y no en manejar la emoción que están

experimentando (Fivush et al., 2003; Laible, 2010; Melzi & Fernández, 2004). Es por esta razón que en el análisis de contenido de la reminiscencia destacan los siguientes elementos: términos que hacen referencia a estados emocionales (p.ej. tristeza, miedo, felicidad) o reacciones emocionales (p.ej. reír, llorar), términos que hacen referencia a estados mentales (p.ej. pensar, querer), atribución de emociones, validación de emociones, causas emocionales, consecuencias emocionales, resolución de emociones, entre otros (Goodvin & Romdall, 2013; Lagattuta & Wellman, 2002; Leyva et al., 2014; Nolivos & Leyva, 2013).

Un segundo aspecto que se toma en cuenta en este tipo de análisis es la temática de cada conversación. Los *temas* elegidos por cada diada reflejan sus valores culturales. En línea con la investigación intercultural que examina las diferencias en los estilos de orientación colectivista e individualista en distintos grupos socioculturales, existen investigaciones que han estudiado la presencia de temáticas de corte interpersonal (una fiesta de cumpleaños), versus la presencia de temáticas de corte más independiente en la reminiscencia (como la experiencia personal de un temor nocturno) (Fivush et al., 2003; Nolivos & Leyva, 2013).

Además, otro factor que tiene peso al analizar el contenido emocional de la reminiscencia es la *valencia* de las emociones y de las temáticas que se discuten, clasificándolas como positivas (p.ej. paseo familiar) o negativas (p.ej. conflicto con pares). La importancia de esta clasificación es que investigaciones previas han señalado diferencias en la forma en que se discuten los eventos de valencia positiva y los eventos de valencia negativa durante la reminiscencia (Laible, 2004; Laible, 2010; Leyva et al., 2014; Melzi & Fernández, 2004). Estas variantes se explican en primer lugar porque se han encontrado diferencias a nivel cerebral en la forma, función y procesamiento de emociones de distinta valencia (Lagattuta & Wellman, 2002; Nolivos & Leyva, 2013). Como segundo punto, se puede mencionar que existen diferencias en las metas o

mensajes que se transmiten al hacer reminiscencia sobre eventos de valencia negativa (enfocados en comprender y resolver la situación) y eventos de valencia positiva (dirigidos a fortalecer vínculos) (Fivush, 2007). Y por último, tanto los niños y niñas como personas adultas tienden a conceptualizar, expresar y reaccionar de manera diferente ante emociones de distinta valencia (Lagattuta & Wellman, 2002; Nolivos & Leyva, 2013).

Es esencial mencionar que al igual que la estructura, el contenido emocional de la reminiscencia se ha identificado como un correlato de otros logros del desarrollo infantil. La habilidad de los niños y niñas para conversar espontáneamente sobre emociones y su nivel de comprensión de las emociones se ha encontrado relacionado con el grado y la forma en la que las personas cuidadoras conversan sobre emociones con ellos y ellas (Melzi & Fernández, 2004). Cuando se discuten las emociones propias o ajenas, se está ayudando a que los niños y niñas evalúen y comprendan el evento desde una perspectiva personal y en relación con la perspectiva de otros (Fivush, 2007; Fivush & Vasudeva, 2002). De esta manera, las conversaciones sobre eventos emocionales pasados no sólo brindan a los niños y niñas la oportunidad de explorar y desarrollar aspectos críticos de la comprensión del sí mismo (Goodvin & Romdall, 2013; Song & Wang, 2013), la comprensión de las emociones (Dunn et al., 1991; Laible et al., 2013; Leyva et al., 2014; Ornaghi et al., 2014) y el apego (Fivush et al., 2006; Laible, 2004; Laible, 2010); sino que también permiten que los padres y las madres transmitan importantes mensajes para la socialización.

Los beneficios de la reminiscencia de eventos emocionales son muchos, como se mencionan en el párrafo anterior. Sin embargo, existen características propias de los niños y niñas y de las personas cuidadoras, que conducen a que se incluyan distintos elementos del intercambio emocional en estas conversaciones (Fivush & Vasudeva, 2002), lo que a su vez

genera diferencias en los beneficios de esta práctica. Entre estos factores destacan: la cultura, el clima educativo y el sexo de el o la menor. Estos elementos serán analizados a continuación.

Factores que inciden en las diferencias individuales en el contenido emocional de la reminiscencia: El rol de la cultura, el clima educativo y el sexo

La cultura, definida como un proceso interactivo de creación de actividades y significados conjuntos (Greenfield & Keller, 2000), es un elemento que atraviesa el análisis de la reminiscencia. Primero, es necesario considerar a la cultura como parte explicativa de la construcción del lenguaje. Esto quiere decir que el lenguaje debe ser comprendido y analizado a través de una serie de factores como: la herencia cultural, el contexto socioeconómico, el nivel educativo, la afectividad y el sexo, entre otros (Auza, 2013). Por lo tanto, la reminiscencia como práctica narrativa, debe ser idealmente analizada desde estas diferentes perspectivas.

Aunado a lo anterior, durante la reminiscencia los niños y niñas no sólo aprenden vocabulario y sintaxis, sino que también adquieren herramientas necesarias para convertirse en miembros de su cultura. Es por esto que este tipo de conversaciones son consideradas prácticas de socialización, y los procesos de socialización ocurren dentro de un contexto cultural. Esto quiere decir que los valores de una sociedad moldean las prácticas parentales y las expectativas que se construyen del comportamiento de los niños y niñas (Hughes et al., 2014). En este sentido, la cultura organiza y da significado a las interacciones entre progenitores y sus hijos e hijas, incluida la reminiscencia (Carmioli & Sparks, 2014).

Halberstadt y Lozada (2011) han explicado este rol de la cultura en la socialización de niños y niñas mediante distintos modelos teóricos. Específicamente en relación con el desarrollo socioemocional en la infancia, destaca la clasificación entre culturas con un carácter colectivo,

donde se valoran la identidad grupal, las metas compartidas y las emociones en contextos interpersonales, y otras con un enfoque individualista, donde cobran importancia las emociones como producto de la experiencia subjetiva. También se valora la estructura de poder, que puede ser horizontal (equidad en las relaciones, discusión entre límites jerárquicos) en el caso de las culturas independientes/individualistas, o vertical (diferencias de estatus, valoran la obediencia y el respeto a la autoridad) en el caso de las culturas colectivistas/interdependientes. Otras dimensiones que se analizan son el lugar que se les da a los niños y niñas en diferentes culturas y familias, así como las creencias alrededor del aprendizaje y el valor que se le da a las emociones. Estos marcos culturales influyen en el sistema de creencias y valores que tienen padres y madres acerca de las emociones, lo que a su vez tiene una influencia sobre el habla de emociones con sus hijos e hijas.

Además de las influencias culturales, son importantes también las diferencias dentro de una misma cultura, que pueden estar marcadas por el estrato socioeconómico y el sexo de los menores, entre otros (Fivush, 2008). Por esto, es importante considerar las diferencias entre distintos grupos socioculturales dentro de un mismo país.

Un grupo sociocultural está definido por actividades y significados compartidos entre sus miembros (Greenfield & Keller, 2000), mismos que se construyen bajo la influencia del nivel socioeconómico y la escolaridad. Es así como surge el concepto de *climas educativos*, que se define como las prácticas y ambientes que se desarrollan en el hogar a raíz del nivel de educación de los progenitores (CEPAL, 1994). De esta manera se establecen diferentes niveles de climas educativos, un clima educativo alto se vincula a un promedio de escolaridad de más de 12 años en los padres y madres, un clima educativo medio se define cuando el promedio de escolaridad es de entre 12 y seis años, mientras que un clima educativo bajo se identifica en

hogares con padres y madres con promedio menor a los seis años de escolaridad (Programa Estado de la Nación, 2013).

Aunque no hay estudios que comparen directamente la reminiscencia de eventos emocionales en diferentes grupos sociales, investigaciones con poblaciones latinoamericanas sugieren que existen diferencias significativas en el desarrollo cognitivo durante la niñez dependiendo del estrato socioeconómico (Schady et al., 2014). Además, más específicamente en relación con el desarrollo narrativo, se ha encontrado que la cantidad y calidad de las conversaciones dirigidas a los niños y niñas en familias de estrato socioeconómico medio es significativamente mayor, que en el caso de familias pertenecientes a un estrato socioeconómico bajo (Carmioli, Ríos, & Salazar, 2014; Nolivós & Leyva, 2013). Los resultados de estas investigaciones sugieren que pueden encontrarse diferencias en el habla sobre eventos emocionales pasados dependiendo del estrato socioeconómico.

Además de las diferencias ya mencionadas, existen variantes en las prácticas de socialización dependiendo del *sexo* del infante, lo cual se ha demostrado se relaciona con diferencias importantes a la hora de hacer reminiscencia, sobre todo si se analiza el contenido emocional de estas conversaciones (Fivush et al., 2003; Melzi & Fernández, 2004).

Desde los inicios del proceso de socialización de las emociones son evidentes las diferencias ligadas al sexo de los infantes. Ortiz et al. (2009) explican que distintas investigaciones en psicología del desarrollo humano realizadas en las últimas décadas han demostrado que las madres sonríen más y muestran mayor expresividad ante las niñas, lo que conlleva a que las menores muestren una mayor sociabilidad, tendencia a sonreír más y superioridad en las pruebas de reconocimiento afectivo. Además, las madres imitan las

expresiones de los niños, mientras que cuando interactúan con las niñas tienden a responder con expresiones más variadas. Por otra parte, las madres aceptan mejor la cólera en los niños, mientras la intentan reducir o eliminar en las niñas. Por último, se debe mencionar que existe una tendencia a tolerar la tristeza en las niñas, mientras que en los niños se minimiza su expresión mediante distractores y se les habla menos de eventos tristes en cuentos y narraciones.

Hallazgos similares se han identificado en algunos estudios que han explorado las diferencias en los contenidos emocionales de las conversaciones sobre el pasado. Estas diferencias en la socialización de las emociones se reflejan en las metas que tienen padres y madres al hacer reminiscencia con sus hijos e hijas. Mientras las niñas son generalmente motivadas a construir un sentido de sí mismas más relacional que los niños, los niños son generalmente socializados para ser más autónomos y asertivos. Estas variantes influyen en la manera en que las personas cuidadoras conversan sobre emociones con niñas y niños (Melzi & Fernández, 2004).

Problema de Investigación e Hipótesis

Investigaciones previas han evidenciado la relevancia del contenido emocional de la reminiscencia y su relación con el desarrollo socioemocional durante la edad preescolar (Fivush, 2007; Fivush et al., 2006; Fivush & Vasudeva, 2002; Goodvin & Romdall, 2013; Laible, 2004; Laible, 2010; Song & Wang, 2013). Sin embargo, este es un campo poco estudiado, más aún en diadas hispanoparlantes, incluyendo el vacío a nivel costarricense. Aunado a esto se ha detectado la necesidad de investigar las diferencias que se presentan en esta práctica debido a la valencia del evento que se discute, el nivel educativo materno y el sexo de la persona menor de edad. A la luz de lo anterior, este estudio aborda las siguientes preguntas e hipótesis de investigación:

P1: ¿Cuáles son las diferencias cuantitativas y cualitativas en el intercambio emocional durante la reminiscencia de diadas costarricenses al conversar acerca de eventos de *valencia emocional positiva* y eventos de *valencia emocional negativa*?

H1: Se prevén diferencias dependiendo de la valencia emocional del evento, de manera que al conversar acerca de eventos de valencia emocional negativa se utilizarán con más frecuencia las causas y consecuencias emocionales (Fivush et al., 2003; Goodvin & Romdal, 2013; Laible, 2010; Laible et al., 2013; Leyva et al., 2014).

P2: ¿Cuáles son las diferencias cuantitativas y cualitativas en el intercambio emocional durante la reminiscencia de diadas costarricenses que incluyen madres con niveles educativos altos y diadas costarricenses que incluyen madres con niveles educativos bajos?

H2: De acuerdo con investigaciones que han evidenciado diferencias en la práctica de la reminiscencia a lo interno de grupos socioculturales (Carmioli et al., 2014; Schady et al., 2014), se plantea que las diadas con madres que cuentan con bajos niveles educativos utilizarán una

menor variedad y cantidad de elementos de intercambio emocional que las díadas que incluyen madres con altos niveles educativos.

P3: ¿Cuáles son las diferencias cuantitativas y cualitativas en el intercambio emocional durante la reminiscencia de madres costarricenses al conversar con sus *hijos e hijas*?

H3: Los hallazgos con respecto a las diferencias en el contenido emocional de las reminiscencias según el sexo de el o la menor están divididos. Sin embargo, ante la posibilidad de mayores similitudes entre díadas costarricenses y díadas peruanas (Melzi & Fernández, 2004), que entre díadas costarricenses y díadas estadounidenses (Fivush et al., 2003), se espera que las conversaciones madre-hijo presenten mayor cantidad de términos emocionales y un mayor grado de explicación acerca de las emociones que las conversaciones madre-hija.

Objetivos

Objetivo General

Explorar el contenido emocional de las conversaciones sobre experiencias pasadas de díadas costarricenses (madre-hijo/ madre-hija) que incluyen madres con niveles educativos altos y bajos al conversar acerca de eventos con valencia emocional positiva y negativa.

Objetivos Específicos

1. Comparar el contenido emocional utilizado por díadas costarricenses al conversar acerca de eventos de *valencia emocional positiva* y *valencia emocional negativa*.
2. Contrastar el contenido emocional de las conversaciones sobre eventos pasados en díadas que incluyen madres con *niveles educativos altos y bajos*.
3. Comparar el contenido emocional de las conversaciones sobre eventos pasados en díadas que incluyen *niños y niñas*.

Metodología

La presente investigación es de tipo descriptiva (Meyers, Gamst, & Guarino, 2006), ya que busca identificar distintas características del contenido de las conversaciones de madres costarricenses y sus hijos e hijas al hablar sobre eventos personales pasados. El enfoque del estudio es cuantitativo (Meyers et al., 2006), al basar su metodología en la codificación de conversaciones, para posteriormente probar hipótesis por medio de la medición y análisis estadísticos de esos datos.

El objetivo del diseño es identificar las características del contenido emocional de las reminiscencias, específicamente: el tipo de enunciados, el tipo de términos emocionales y el tipo de intercambios emocionales. Se explorará cómo varían estos elementos según: 1) la valencia emocional del evento en discusión, 2) el nivel educativo materno y 3) el sexo de la persona menor de edad.

Descripción de los participantes

Se trabajó con datos secundarios previamente recolectados por Ríos (2012) y Salazar (2014). Se utilizaron dos submuestras, una proveniente del estudio de Ríos (2012) y otra proveniente del estudio de Salazar (2014). Cada una de estas submuestras está compuesta por 32 díadas de madres costarricenses y sus hijos e hijas preescolares (ver Tabla 1). La submuestra de Ríos consistió en díadas cuyas madres habían como mínimo iniciado estudios de educación superior, mientras que la submuestra de Salazar consistió en díadas cuyas madres no habían culminado la educación secundaria.

Considerando el hallazgo observado en la literatura sobre el rol del nivel educativo materno en los logros tempranos del desarrollo de los niños y niñas, se procedió a utilizar este

dato como el mejor indicador para explorar las diferencias en díadas costarricenses provenientes de hogares con distintos climas educativos ³ (Programa Estado de la Nación, 2013; Schady et al., 2014).

Tabla 1

Estadísticas descriptivas de las variables sociodemográficas según nivel educativo materno

VARIABLES	N	M	D.T.	Rango
<i>Nivel educativo materno alto</i>				
Edad de los niños y niñas (en meses)	32	52.4	3.84	48-59
Escolaridad materna (en años)	32	16.2	1.30	13-19
<i>Nivel educativo materno bajo</i>				
Edad de los niños y niñas (en meses)	32	54.9	3.28	48-59
Escolaridad materna (en años)	32	7.63	2.12	3-11

Los niños y niñas de ambos grupos debían cumplir con los siguientes criterios de inclusión: 1) tener cuatro años de edad, 2) ser de nacionalidad costarricense, 3) no contar con un diagnóstico de problemas de lenguaje y 4) vivir en el Gran Área Metropolitana. Asimismo las madres debían: 1) ser costarricenses y 2) contar con un nivel educativo alto (haber ingresado como mínimo a la universidad) o haber alcanzado un nivel educativo bajo (no haber concluido el último año de la educación secundaria formal).

Procedimiento

Las sesiones de recolección de los datos fueron realizadas por las investigadoras previamente mencionadas (Ríos, 2012; Salazar, 2014). Dichas sesiones se llevaron a cabo en la casa de habitación de las díadas participantes o en la institución educativa a la que asistía el niño o la niña. Cada visita tuvo una duración aproximada de 30 minutos y estuvo compuesta por la presentación y explicación de las actividades, firma del consentimiento informado, aplicación de

³ El clima educativo se define como las prácticas y ambientes que se desarrollan en el hogar a raíz del nivel de educación de los progenitores. Este indicador puede ser calculado como el promedio de escolaridad de los padres o como el promedio de escolaridad de los miembros del hogar mayores de 18 años. Los hogares cuyo promedio sea inferior a seis pertenecen al grupo de clima educativo bajo, los hogares de clima educativo medio son aquellos en los que el promedio está entre seis y menos de doce y los que presenten un promedio igual o mayor a doce son considerados hogares con clima educativo alto (CEPAL, 1994).

cuestionario sobre información sociodemográfica y grabación de las conversaciones sobre el pasado.

Conversación sobre el pasado. Al iniciar la tarea de reminiscencia se le indicó a la madre que debía nominar cuatro experiencias pasadas vividas por el niño o la niña. La investigadora guió a la madre durante esta selección para asegurarse que cada uno de estos eventos cumpliera con los siguientes requisitos: 1) ser reciente, 2) haber ocurrido una única vez en la vida del niño o la niña, 3) no representar una secuencia conocida por el niño o la niña y 4) que su duración no sobrepasara un día. Estos lineamientos se solicitaron siguiendo las indicaciones de estudios previos (Leyva et al., 2014; Reese, 1995; Reese & Cleveland, 2006; Sparks, 2008; Sparks, Carmiol & Ríos, 2013). Luego la madre y el niño o niña se retiraron a un lugar silencioso para conversar sobre dichas experiencias. Cada conversación fue grabada en audio y posteriormente transcrita de acuerdo con el formato CHAT (MacWhinney, 2009) para su posterior codificación.

Durante la visita, la madre y el niño o niña discutieron cuatro eventos: 1) evento compartido (madre y niño/a presentes), 2) evento no compartido (niño/a participó sin la madre), 3) evento calificado por la madre como de buen comportamiento y 4) evento calificado por la madre como de mal comportamiento. Los eventos compartido y no compartido no fueron tomados en cuenta en esta investigación, dado que no corresponden con las preguntas de investigación formuladas en el presente estudio.

La decisión de nombrar estos eventos bajo las etiquetas buen comportamiento y mal comportamiento responde a evidencia previa sobre la importancia especial que suelen darle las madres latinoamericanas a la transmisión de lecciones morales durante las reminiscencias (véase

Nolivos & Leyva, 2013). Específicamente investigaciones realizadas con madres costarricenses indicaron que el ser bien portado está entre sus principales metas de socialización (Keller et al., 2005). Por lo tanto estas etiquetas se consideraron ecológicamente válidas para la muestra de este estudio.

Codificación de la información

Las conversaciones transcritas fueron analizadas a través de un sistema de codificación creado por la investigadora. Este sistema de codificación se basó en esquemas previamente utilizados en la literatura internacional para analizar el contenido emocional de reminiscencias entre madres y sus hijos e hijas preescolares en contextos anglosajones (Fivush et al., 2003; Goodvin & Romdall, 2013; Lagattuta & Wellman, 2002) y latinoamericanos (Leyva et al., 2014; Melzi & Fernández, 2004; Nolivos & Leyva; 2013).

Cada una de las conversaciones fue dividida en enunciados. Un enunciado se define como la unión de sujeto y verbo. Por lo tanto, los enunciados corresponden a la unidad de análisis a partir de la cual se realizó la codificación. En caso de retracción por parte del interlocutor, la frase de la que se retracta no fue codificada, y únicamente se tomó en cuenta la formulación final. Tanto los enunciados maternos como los producidos por los niños y niñas fueron clasificados utilizando el mismo sistema de codificación. Este sistema se concentra en tres niveles de codificación: 1) tipo de enunciado, 2) términos emocionales e 3) intercambios emocionales (ver anexo 3 para el detalle del sistema de codificación). Las categorías de análisis dentro de estos tres distintos niveles son excluyentes y exhaustivas, de tal manera que el habla total producida por ambos interlocutores fue clasificada en una de las categorías. A continuación se presenta una descripción del sistema de codificación.

Tipo de enunciado. Diferencia entre el contenido emocional de las reminiscencias y los otros tipos de intervenciones. Cada enunciado producido por la madre y por el niño o niña fue codificado de acuerdo con las siguientes categorías: 1.1) enunciados fuera de tema, 1.2) enunciados sobre hechos, 1.3) enunciados sobre emociones y 1.4) enunciados sobre estados mentales (ver Tabla 2).

Tabla 2

Subcategorías de codificación de tipo de enunciado

Subcategoría	Descripción	Ejemplo
Enunciado fuera de tema	Enunciado sobre el presente o acerca de otro evento.	Mami algo pasó por aquí abajo.
Enunciado sobre hechos	Enunciado sobre el pasado que no se relaciona con el contenido emocional de la conversación.	¿Qué se comió del refri[gerador] de la amiga de mamá?
Enunciado sobre emociones	Enunciado sobre el pasado que presenta contenido emocional.	Y¿ lloraste todo el camino?
Enunciado sobre estados mentales	Enunciado sobre el pasado que presentan palabras que hacen referencia a estados mentales.	¿Usted sabe qué es una babosa?

Términos emocionales. Una vez que todos los enunciados fueron clasificados según su tipo, se procedió a etiquetar los términos emocionales presentes en los enunciados sobre emociones (ver Tabla 3). Los términos emocionales se definen como las palabras que hacen referencia a: 2.1) estados emocionales, 2.2) comportamientos emocionales, 2.3) referencias emocionales-evaluativas y 2.4) evaluaciones morales. Cuando un mismo enunciado sobre emociones contenía más de un término emocional, cada término emocional se codificó por separado. Se incluyeron dentro de los términos emocionales palabras o frases propias del lenguaje costarricense (p. ej. berrinche, se portó puros dieces).

Tabla 3

Subcategorías de codificación de términos emocionales

Subcategoría	Descripción	Ejemplo
Estados emocionales	Palabras como: feliz, triste, enojado, asustado, sorprendido, tener pena, orgulloso, sentirse, querer (afecto), extrañar.	¿Y por qué te dio <i>pena</i> ?
Comportamientos emocionales	Palabras como: sonreír, llorar, gritar, golpear, berrinche, malacrianza, besos, abrazos, caricias.	Hasta Alberto <i>lloró</i> .
Referencias emocionales evaluativas	Palabras como: no/gustar, disfrutar, aburrirse.	¿A usted le <i>gustó</i> compartir o <i>no le gustó</i> compartir?
Evaluaciones morales	Palabras como: portarse bien/mal, se portó puros dieces, tratar bien/mal.	...lo <i>bien que te portaste</i> .

Intercambios emocionales. Cada uno de los enunciados sobre emociones producido por las madres y por los niños y niñas se etiquetó según el intercambio emocional que representa (ver Tabla 4). Por medio de esta clasificación se determina el tipo de discusión y nivel de profundidad con el que se habla sobre las emociones. Las subcategorías de intercambios emocionales son: 3.1) atribuciones, 3.2) causas, 3.3) consecuencias y 3.4) resoluciones.

Tabla 4

Subcategorías de codificación de intercambios emocionales

Subcategoría	Descripción	Ejemplo
Atribuciones	Enunciado en el que se atribuye un estado emocional, comportamiento emocional, referencia emocional-evaluativa o evaluación moral a un individuo (sin mencionar causas o consecuencias).	... mientras <i>estabas llorando</i> .
Causas	Enunciado que hace referencia a la causa o razón utilizada para explicar o justificar una emoción.	Y ¿te sentiste bien?... <i>por ayudar a los demás</i> .
Consecuencias	Enunciado que hace referencia a cómo una emoción produce determinada consecuencia.	Verdad, me enojé mucho y <i>ya nos fuimos entonces para la casa</i> .
Resoluciones	Enunciado que intenta resolver una experiencia emocional negativa.	Le daba miedo que el jabón se le cayera en los ojos... <i>pero si vos sabés que el champú tuyo es especial</i> .

Para asegurar la confiabilidad durante la codificación de los datos, la autora y la directora de tesis codificaron de manera independiente las conversaciones del 25% de las díadas. Se obtuvieron niveles de acuerdo aceptables para tipo de enunciado (k de Cohen = .85), términos emocionales (k de Cohen = .94) e intercambios emocionales (k de Cohen = .83). Los desacuerdos que surgieron durante esta etapa fueron identificados, discutidos y resueltos. Las resoluciones fueron tomadas en cuenta para el análisis final de los datos. La autora codificó el resto de las reminiscencias.

Resultados

Con el objetivo de describir las características del contenido emocional de las reminiscencias de diadas costarricenses, se realizaron una serie de análisis cuyos resultados se reportan en este apartado. Estas pruebas estadísticas se centran en indagar la presencia de diferencias en el contenido emocional de estas conversaciones según 1) la valencia emocional del evento en discusión, 2) el nivel educativo materno y 3) el sexo de la persona menor de edad.

Análisis preliminares

Con el propósito de identificar diferencias en la extensión de las conversaciones se comparó la cantidad total de enunciados. Los resultados de la prueba Wilcoxon para muestras relacionadas indican que las madres ($z(60) = 2.28, p = .022, r = .40$) y los niños y niñas ($z(61) = 3.04, p = .002, r = .54$) produjeron significativamente una mayor cantidad de enunciados al hablar sobre eventos positivos (madres: rango promedio= 32.2, niños/as: rango promedio= 35.1) que al hablar sobre eventos negativos (madres: rango promedio= 27.5, niños/as: rango promedio= 23.8). Igualmente, se observaron diferencias significativas en la cantidad de enunciados producidos por las madres y los niños y niñas según el nivel educativo materno. Los resultados de la prueba Mann-Whitney muestran que las madres ($U(32,32) = 203, p < .001, r = .52$) y niños y niñas ($U(32,32) = 171, p < .001, r = .57$) del grupo con nivel educativo materno alto (madres: rango promedio= 42.2, niños/as: rango promedio= 43.2) produjeron significativamente más enunciados que las madres y niños y niñas del grupo con nivel educativo materno bajo (madres: rango promedio= 22.8, niños/as: rango promedio= 21.8). Por otra parte, el análisis de la cantidad total de enunciados según el sexo de la persona menor de edad no arrojó diferencias significativas, tanto para los enunciados producidos por las madres ($U(31,33) = 427, p = .253, r = .14$) como para los generados por los niños y niñas ($U(31,33) = 471, p = .586, r = .07$) (madres:

rango promedio= 29.8, niños: rango promedio= 31.2) (madres: rango promedio= 35.1, niñas: rango promedio= 33.7). Considerando estas diferencias en la extensión de las conversaciones según la valencia emocional del evento discutido y el nivel educativo materno, se procedió a trabajar con proporciones en lugar de frecuencias para la variable tipo de enunciado. Dadas las frecuencias tan pequeñas para las variables tipo de término emocional y tipo de intercambio emocional, éstas se trabajaron como variables categóricas (presencia vs. ausencia).

A continuación se presentan los análisis preliminares para las tres variables dependientes que se exploran en esta investigación, a saber: tipo de enunciado, tipo de término emocional y tipo de intercambio emocional (para detalles sobre la identificación de cada uno de estos, remítase a la sección de Codificación).

Tipo de enunciado. Todas las díadas a excepción de una hicieron uso del tipo de enunciados catalogado como enunciados sobre emociones, es decir en las conversaciones de casi la totalidad de las díadas se encontró contenido emocional. Las variables proporción de enunciados sobre emociones producidos por la madre y proporción de enunciados sobre emociones producidos por el niño o niña (ver Tabla 5) fueron sometidas a una exploración para conocer su distribución a través de la prueba Kolmogorov-Smirnoff. Los resultados indicaron que tanto los enunciados sobre emociones emitidos por las madres ($D(64) = .13, p = .015$) como los correspondientes a los niños y niñas ($D(64) = .12, p = .026$) no se distribuyen normalmente. Así entonces, los análisis que se describen a continuación para esta variable utilizan pruebas no paramétricas.

Términos emocionales. Las frecuencias promedio de las variables de términos emocionales producidos por las madres se presentan en la Tabla 6 y las correspondientes a los

niños y niñas se muestran en la Tabla 7. Como se puede observar, las frecuencias para ambas variables son muy bajas. Una exploración de su distribución indica que se distribuyen de manera dicotómica, por lo que se tomó la decisión de trabajar estas variables como categóricas (presencia vs. ausencia).

Tabla 5

Proporciones promedio de enunciados sobre emociones producidos por las madres y por los niños y niñas

	N	Madres		Niños/as	
		M	D.T.	M	D.T.
Valencia emocional					
Positiva	64	18	14	11	14
Negativa	64	31	19	26	23
Nivel educativo materno					
Bajo	32	27	14	20	16
Alto	32	20	11	16	12
Sexo					
Niño	31	24	13	19	15
Niña	33	23	13	17	13
Total	64	23	13	18	14

Intercambios emocionales. Evidencia previa (p. ej. Dunn et al., 1991; Goodvin & Romdall, 2013; Nolivos & Leyva, 2013) sugiere que los tipos de intercambios emocionales se pueden clasificar en función del grado de explicación que brinden sobre las emociones. Concretamente, conversar sobre las causas, las consecuencias y las resoluciones de una emoción implica un grado de profundización mayor que solamente mencionar una emoción, como lo es en el caso de las atribuciones. Esta razón, aunada a la baja frecuencia de causas, consecuencias y resoluciones, condujo a la decisión de conducir los análisis sobre tipos de intercambios emocionales agrupando las categorías de causas, consecuencias y resoluciones en un solo puntaje, al cual se le denominó discusiones explicativas.

Tabla 6

Estadísticas descriptivas de términos emocionales maternos

	Estados emocionales			Comportamientos emocionales			Referencias emocionales-evaluativas			Evaluaciones morales		
	M	D.T.	Mo	M	D.T.	Mo	M	D.T.	Mo	M	D.T.	Mo
Valencia emocional												
Positiva	1.39	2.33	0	0.42	0.85	0	1.09	2.33	0	2.11	3.23	0
Negativa	1.25	1.76	0	2.95	4.01	0	0.28	0.88	0	2.34	3.11	0
Nivel educativo materno												
Bajo	1.50	2.11	0	4.19	4.87	3	0.75	1.37	0	4.15	5.38	0
Alto	3.78	3.66	0	2.56	3.05	0	2.00	3.50	0	4.75	4.93	1
Sexo												
Niño	2.87	3.54	0	3.84	3.78	3	1.26	2.29	0	3.58	4.21	0
Niña	2.42	2.84	0	2.94	4.42	0	1.48	3.08	0	5.27	5.81	1

Tabla 7

Estadísticas descriptivas de términos emocionales producidos por los niños y niñas

	Estados emocionales			Comportamientos emocionales			Referencias emocionales-evaluativas			Evaluaciones morales		
	M	D.T.	Mo	M	D.T.	Mo	M	D.T.	Mo	M	D.T.	Mo
Valencia emocional												
Positiva	0.45	1.01	0	0.20	0.57	0	0.63	2.34	0	0.52	1.04	0
Negativa	0.56	1.11	0	1.27	2.13	0	0.17	0.73	0	0.81	1.46	0
Nivel educativo materno												
Bajo	0.59	1.16	0	1.63	2.54	0	0.13	0.42	0	1.03	1.43	0
Alto	1.44	1.61	0	1.31	1.97	1	1.47	3.37	0	1.63	2.14	0
Sexo												
Niño	1.26	1.75	0	1.65	2.30	0 ^a	0.94	2.99	0	0.87	3.54	0
Niña	0.79	1.08	0	1.30	2.24	0	0.67	1.90	0	1.76	2.21	0

Nota. a. Existen múltiples modas. Se muestra la de menor denominación.

Al igual que las variables de términos emocionales, la frecuencia de uso de intercambios emocionales es muy baja, tanto en las intervenciones maternas (ver Tabla 8) como en las de los niños y niñas (ver Tabla 9). Además, se observa también una distribución dicotómica en las variables que forman parte de esta clasificación del contenido emocional, por lo que se decidió trabajar esta variable de manera categórica (presencia vs. ausencia).

Tabla 8

Estadísticas descriptivas de intercambios emocionales maternos

	Atribuciones			Discusiones explicativas		
	M	D.T.	Mo	M	D.T.	Mo
Valencia emocional						
Positiva	3.78	3.14	2	.66	.718	0
Negativa	4.45	3.32	4	.95	.628	1
Nivel educativo materno						
Bajo	7.81	4.71	5 ^a	2.78	2.74	2
Alto	8.66	5.29	6 ^a	4.44	3.00	2
Sexo						
Niño	7.71	4.80	5 ^a	3.84	2.86	1
Niña	8.73	5.18	5 ^a	3.39	3.10	2

Nota. a. Existen múltiples modas. Se muestra la de menor denominación.

Tabla 9

Estadísticas descriptivas de intercambios emocionales producidos por los niños y niñas

	Atribuciones			Discusiones explicativas		
	M	D.T.	Mo	M	D.T.	Mo
Valencia emocional						
Positiva	1.38	2.12	0	.28	.45	0
Negativa	1.70	2.19	0	.64	.65	0 ^a
Nivel educativo materno						
Bajo	2.34	2.55	2	1.13	1.90	0
Alto	3.81	3.79	0	2.25	2.27	0
Sexo						
Niño	3.10	3.48	0	1.65	2.15	0 ^a
Niña	3.06	3.15	2	1.73	2.18	0

Nota. a. Existen múltiples modas. Se muestra la de menor denominación.

¿Varía el contenido emocional de las reminiscencias según la valencia emocional del evento en discusión?

La primera pregunta de investigación que intenta responder este estudio es si existen diferencias en el contenido de las conversaciones de las díadas según la valencia emocional del evento, es decir, si el evento en discusión es de valencia emocional negativa o si el evento en discusión es de valencia emocional positiva.

Tipo de enunciado. Los resultados de la prueba Wilcoxon para muestras relacionadas indican que existen diferencias significativas en el porcentaje de enunciados sobre emociones según la valencia emocional del evento. Tanto las intervenciones de las madres ($z(62)= 3.73, p < .001, r= .47$) como las de los niños y niñas ($z(58)= 3.82, p < .001, r= .48$) presentaron significativamente un mayor porcentaje de enunciados sobre emociones al conversar sobre eventos de valencia emocional negativa (madres: rango promedio= 35.9, niños/as: rango promedio= 33.7) que al conversar sobre eventos de valencia emocional positiva (madres: rango promedio= 22.2, niños/as: rango promedio= 20.1) (ver Figura 1).

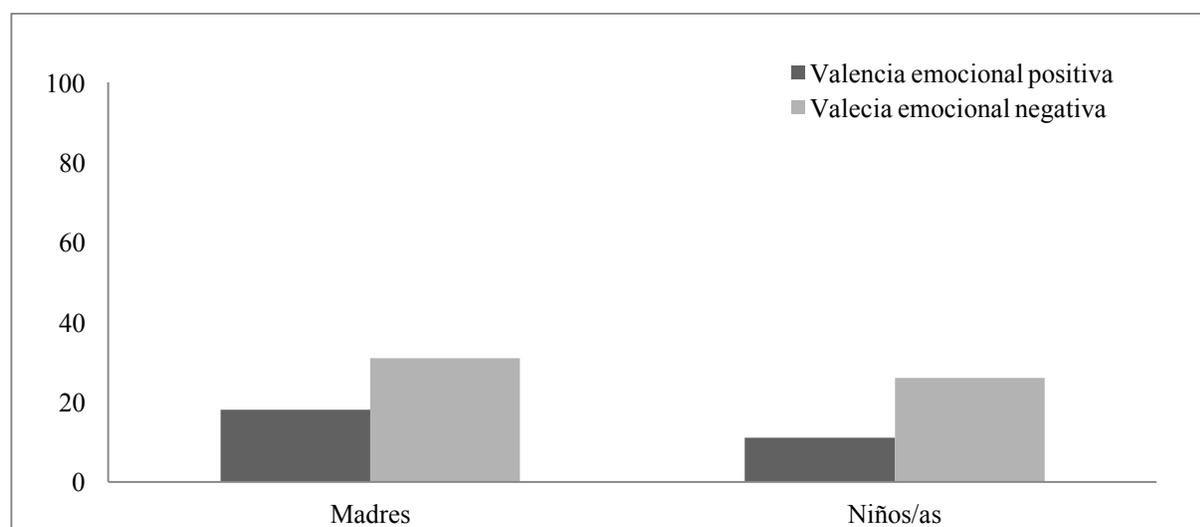


Figura 1. Proporciones promedio de enunciados sobre emociones según valencia emocional

Términos emocionales. Se analizó la presencia de términos emocionales divididos en 1) estados emocionales (p. ej. feliz, enojado), 2) comportamientos emocionales (p. ej. llorar, sonreír, besos, golpes), 3) referencias emocionales-evaluativas (p. ej. disfrutar, no/gustar) y 4) evaluaciones morales (p. ej. portarse bien/mal).

Los resultados de la prueba McNemar indican que existen diferencias significativas en el uso de comportamientos emocionales según la valencia emocional del evento (ver Figura 2 y Figura 3). Tanto las madres ($n= 64, p < .001$) como los niños y niñas ($n= 64, p < .001$) hacen un mayor uso de comportamientos emocionales al discutir eventos de valencia emocional negativa que al discutir eventos de valencia emocional positiva. También se encontraron diferencias significativas en el uso de referencias emocionales-evaluativas. Los resultados indican que las madres ($n= 64, p < .001$) hacen un mayor uso de referencias emocionales-evaluativas al conversar sobre eventos de valencia emocional positiva que al conversar sobre eventos de valencia emocional negativa, mientras que en las intervenciones de los niños y niñas ($n= 64, p= .146$) no se encontraron diferencias significativas en el uso este tipo de términos emocionales según la valencia emocional del evento. Las otras categorías de términos emocionales no presentaron diferencias significativas según la valencia emocional del evento, tanto para las intervenciones maternas (estados emocionales $n= 64, p= .710$, evaluaciones morales $n= 64, p= .164$) como para las de los niños y niñas (estados emocionales $n= 64, p= .678$, evaluaciones morales $n= 64, p= .556$).

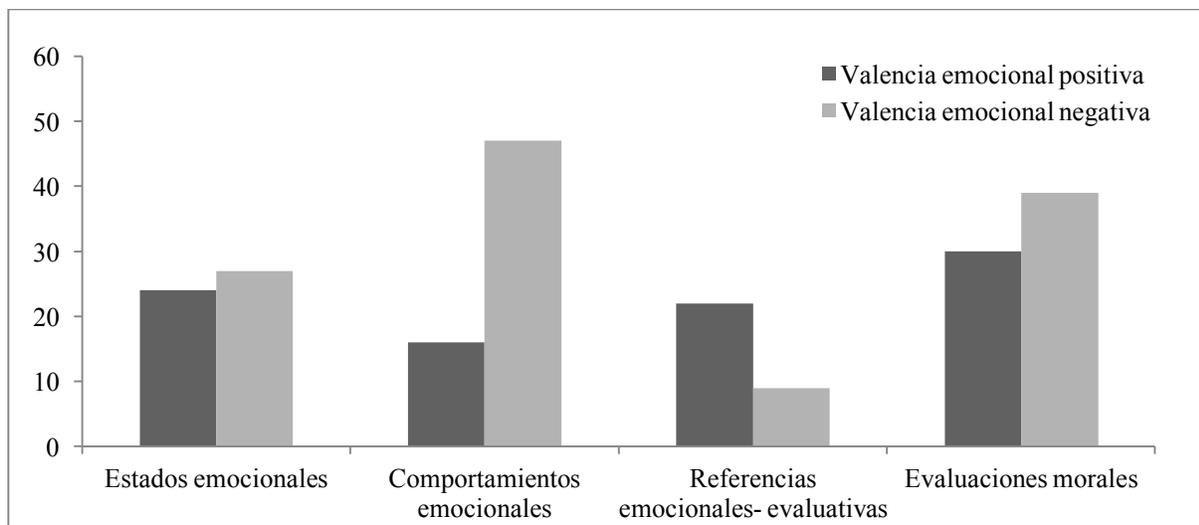


Figura 2. Frecuencias de las conversaciones con presencia de términos emocionales maternos según valencia emocional

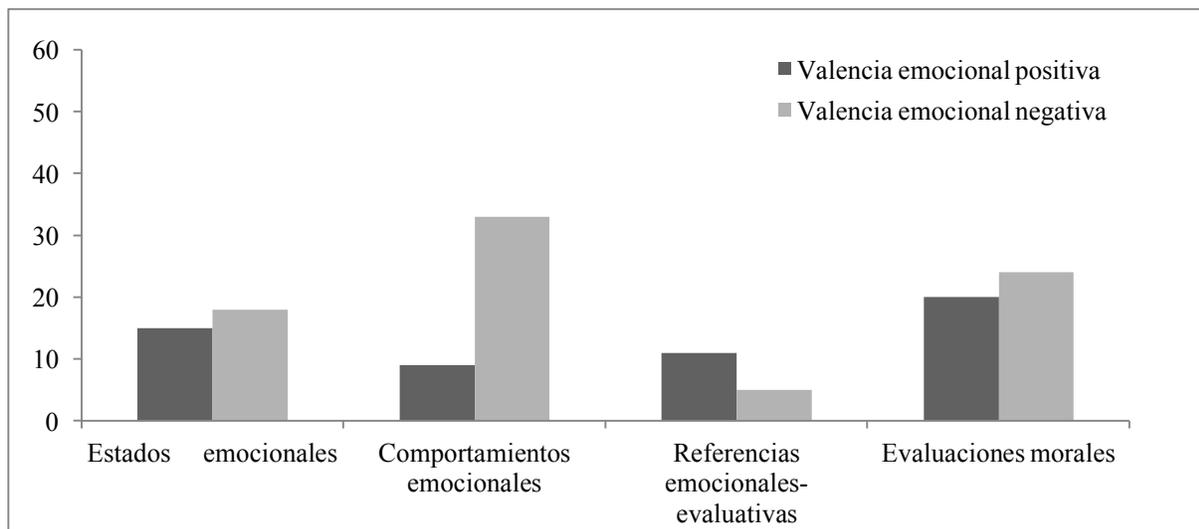


Figura 3. Frecuencias de las conversaciones con presencia de términos emocionales producidos por los niños y niñas según valencia emocional

Intercambios emocionales. Resultados de la prueba McNemar muestran que no existen diferencias significativas en el uso de atribuciones por parte de las madres ($n= 64$, $p= .388$) ni por parte de los niños y niñas ($n= 64$, $p= .441$) según la valencia emocional del evento (ver Figura 4 y Figura 5). A diferencia, se observaron diferencias significativas en la presencia de discusiones explicativas. Específicamente, las madres ($n= 64$, $p= .004$) y los niños y niñas ($n= 64$, $p= .003$) hicieron un mayor uso de este tipo de intercambios emocionales al hacer

reminiscencia acerca de eventos de valencia emocional negativa en contraposición con las conversaciones sobre eventos de valencia emocional positiva.

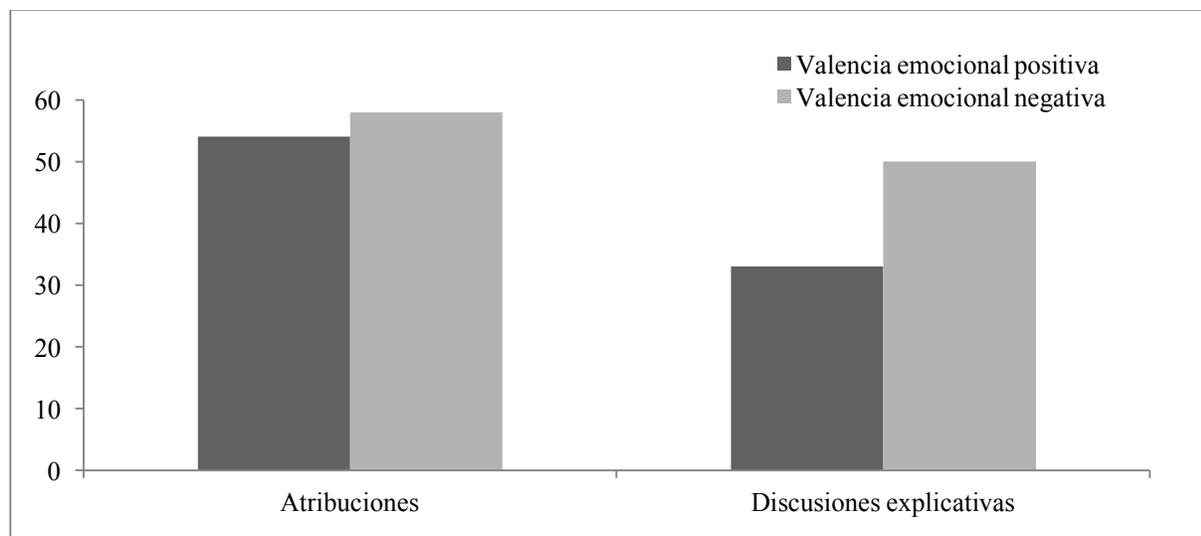


Figura 4. Frecuencias de las conversaciones con presencia de intercambios emocionales maternos según valencia emocional

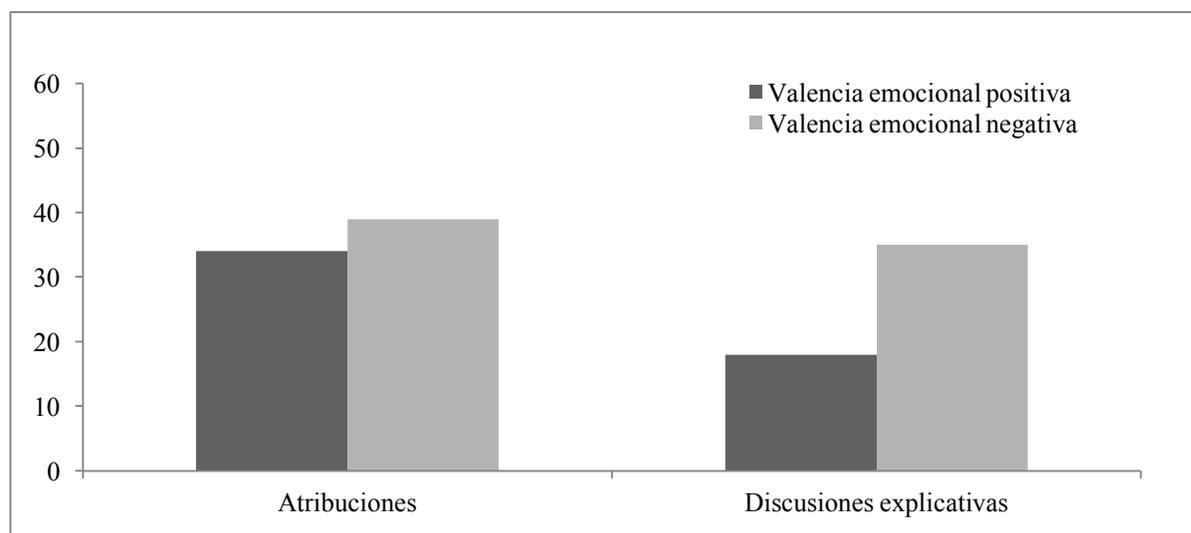


Figura 5. Frecuencias de las conversaciones con presencia de intercambios emocionales producidos por los niños y niñas según valencia emocional

En la Tabla 10 se presenta el resumen de los resultados de los análisis que responden a la primera pregunta de investigación. En esta se evidencia que durante las conversaciones de valencia emocional negativa las diadas utilizan un mayor porcentaje de enunciados sobre

emociones y además existen más conversaciones acerca de eventos de valencia emocional negativa en las que las díadas hacen uso de discusiones explicativas, esto en contraposición con el contenido emocional de las conversaciones de valencia emocional positiva. Al analizar los términos emocionales utilizados, en las conversaciones de valencia emocional negativa sobresale el uso de comportamientos emocionales, mientras que en las conversaciones de valencia emocional positiva se destaca la mención de referencias emocionales-evaluativas.

Tabla 10

Resumen de resultados según la valencia emocional del evento

	Valencia emocional positiva	Valencia emocional negativa
Tipo de enunciado		
Términos emocionales		Enunciados sobre emociones 
Intercambios emocionales	Referencias emocionales-evaluativas	Comportamientos emocionales 
		Discusiones explicativas

¿Varía el contenido emocional de las reminiscencias según el nivel educativo materno?

Tipo de enunciado. Los resultados de la prueba Mann-Whitney muestran que existen diferencias significativas en el porcentaje de enunciados sobre emociones producidos por las madres ($U(32,32) = 366$, $p = .050$, $r = .25$) según su nivel educativo. Contrario a lo esperado, las madres con nivel educativo bajo (rango promedio= 37.1) produjeron un mayor porcentaje de enunciados sobre emociones que las madres con nivel educativo alto (rango promedio= 27.9). Por el contrario, no se encontraron diferencias significativas al analizar los enunciados sobre

emociones generados por los niños y niñas ($U(32,32) = 439$, $p = .327$, $r = .12$) según nivel educativo de sus madres (ver Figura 6).

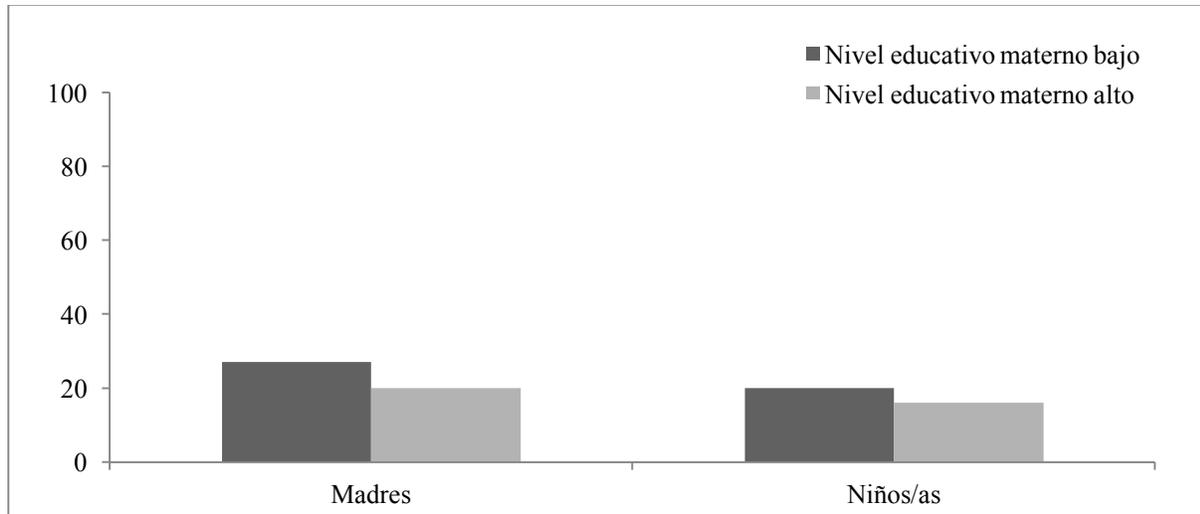


Figura 6. Proporciones promedio de enunciados sobre emociones según el nivel educativo materno

Términos emocionales. Los resultados de la prueba Chi-cuadrado para muestras independientes indican que existe una relación significativa entre la presencia de términos emocionales que hacen referencia a estados emocionales y el nivel educativo materno, tanto para las intervenciones maternas ($\chi^2(1, N=64) = 6.67, p = .010$) como para las de los niños y niñas ($\chi^2(1, N=64) = 6.35, p = .012$) (ver Figura 7 y Figura 8). Específicamente, se encontró que tanto las madres como los niños y niñas pertenecientes al grupo de nivel educativo alto hicieron un mayor uso de estados emocionales que sus homólogos del grupo de nivel educativo bajo. Asimismo, los resultados indican que existen diferencias significativas en el uso de referencias emocionales-evaluativas. Se observa que los niños y niñas ($\chi^2(1, N=64) = 5.85, p = .016$) pertenecientes al grupo de nivel educativo alto hicieron un mayor uso de referencias emocionales-evaluativas que los niños y niñas pertenecientes al grupo de nivel educativo bajo. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en el uso que las madres ($\chi^2(1, N=64) = 3.22, p = .073$) le dieron a este tipo de términos emocionales según su nivel educativo.

Por otra parte, no se encontró una relación significativa entre el uso de las otras categorías de términos emocionales y el nivel educativo materno (intervenciones maternas: comportamientos emocionales $\chi^2(1, N=64)= 1.46, p= .226$, evaluaciones morales $\chi^2(1, N=64)= 0.87, p= .351$) (intervenciones de los niños y niñas: comportamientos emocionales $\chi^2(1, N=64)= 1.04, p= .309$, evaluaciones morales $\chi^2(1, N=64)= 1.58, p= .209$).

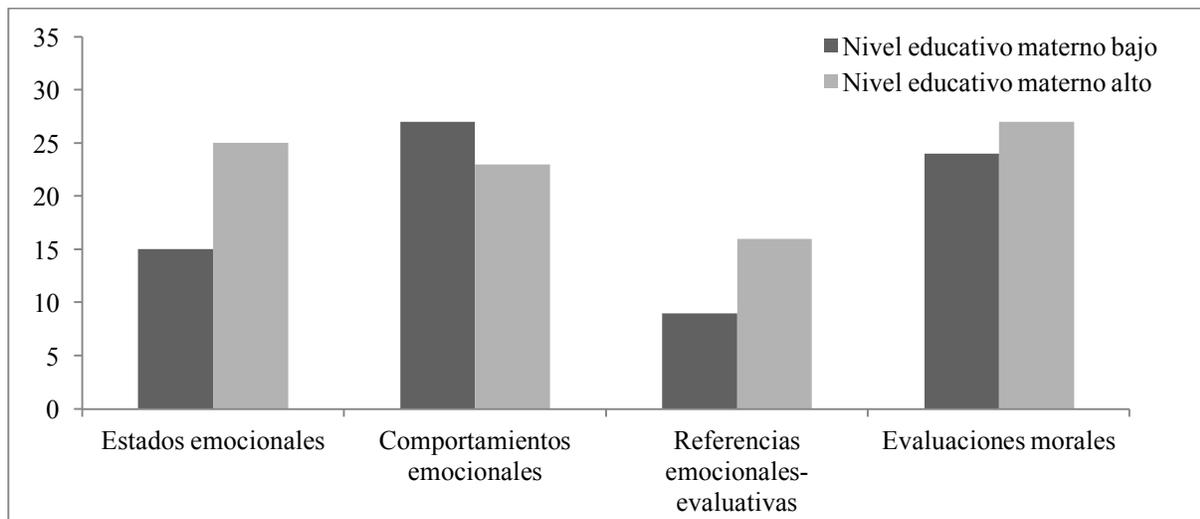


Figura 7. Frecuencias de las conversaciones con presencia de términos emocionales maternos según el nivel educativo materno

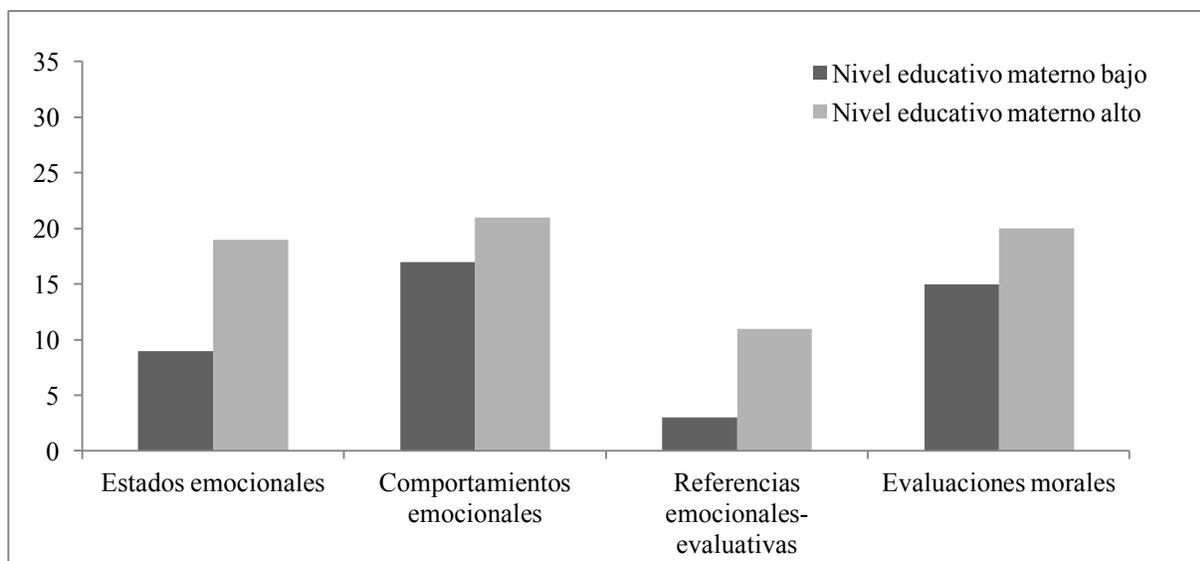


Figura 8. Frecuencias de las conversaciones con presencia de términos emocionales producidos por los niños y niñas según el nivel educativo materno

Intercambios emocionales. Los resultados de la prueba Chi-cuadrado para muestras independientes indican que no existe una relación significativa entre la presencia de ninguna de las categorías de intercambios emocionales y el nivel educativo materno, tanto para las intervenciones maternas (atribuciones $\chi^2(1, N=64), p= .492$, discusiones explicativas $\chi^2(1, N=64), p= .426$) como para las de los niños y niñas (atribuciones $\chi^2(1, N=64)= .366, p= .545$, discusiones explicativas $\chi^2(1, N=64)= 3.33, p= .068$) (ver Figura 9 y Figura 10).

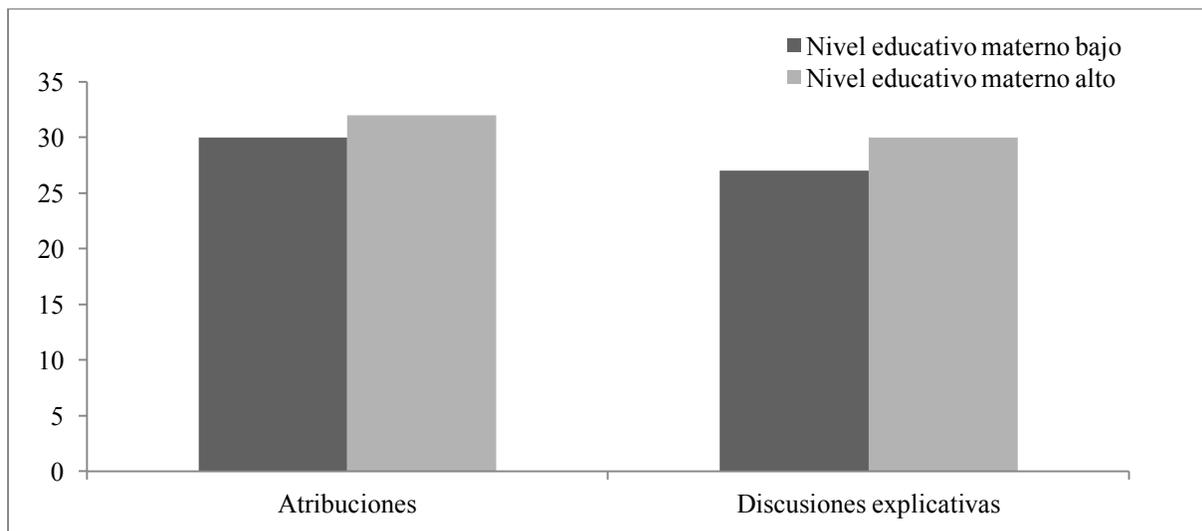


Figura 9. Frecuencias de las conversaciones con presencia de intercambios emocionales maternos según el nivel educativo materno

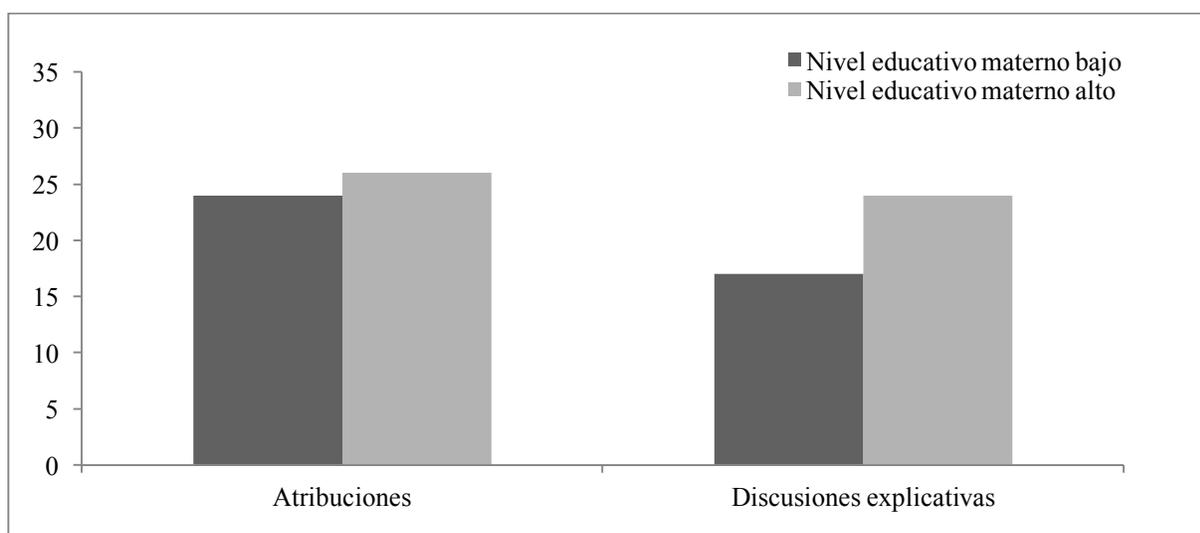


Figura 10. Frecuencias de las conversaciones con presencia de intercambios emocionales producidos por los niños y niñas según el nivel educativo materno

En la Tabla 11 se presenta el resumen de los resultados de los análisis que responden a la segunda pregunta de investigación. En esta se refleja que las madres de nivel educativo bajo mencionaron un mayor porcentaje de enunciados sobre emociones, en comparación con las madres de nivel educativo alto; sin embargo los resultados no demostraron diferencias estadísticamente significativas al analizar la profundidad con la que ambos grupos discutieron acerca de las emociones. En relación con los términos emocionales, los resultados muestran una mayor cantidad de conversaciones de las diadas del grupo de nivel educativo materno alto en las que se utilizaron estados emocionales y una mayor cantidad de conversaciones de este mismo grupo en la que los niños y niñas hicieron uso de referencias emocionales-evaluativas; esto en contraposición con las reminiscencias del grupo de nivel educativo materno bajo.

Tabla 11
Resumen de resultados según el nivel educativo materno

	Nivel educativo bajo	Nivel educativo alto
Tipo de enunciado		
Términos emocionales	Enunciados sobre emociones	 
Intercambios emocionales		Estados emocionales Ref. emo-evaluativas

¿Varía el contenido emocional de las reminiscencias según el sexo del menor?

Tipo de enunciado. Se exploraron las posibles diferencias en el uso de enunciados sobre emociones según el sexo de el o la menor (ver Figura 11). Los resultados de la prueba Mann-Whitney muestran que no existen diferencias significativas en el porcentaje de enunciados sobre

emociones producidos por las madres ($U(31,33) = 481$, $p = .682$, $r = .05$) ni por los niños y niñas ($U(31,33) = 477$, $p = .638$, $r = .06$), según la conversación se mantuviera con un niño (madres: rango promedio= 33.5, niños: rango promedio= 33.6) o con una niña (madres: rango promedio= 31.6, niña: rango promedio= 31.4).

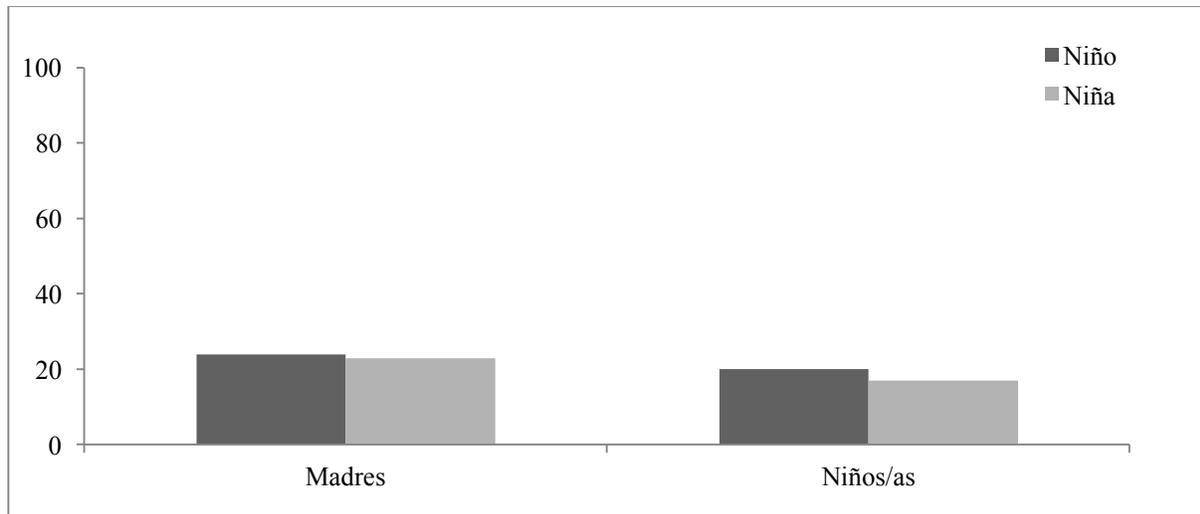


Figura 11. Proporciones promedio de enunciados sobre emociones según el sexo de la persona menor de edad

Términos emocionales. Se analizó la relación entre el uso de términos emocionales, categorizados en 1) estados emocionales (p. ej. feliz, enojado), 2) comportamientos emocionales (p. ej. llorar, sonreír, besos, golpes), 3) referencias emocionales-evaluativas (p. ej. disfrutar, no/gustar) y 4) evaluaciones morales (p. ej. portarse bien/mal) y el sexo de la persona menor de edad. Los resultados de la prueba Chi-cuadrado para muestras independientes indican que no existe una relación significativa en el uso de ninguna de las categorías de términos emocionales y el sexo de la persona menor de edad, esto tanto para las intervenciones maternas (estados emocionales $\chi^2(1, N=64) = .505$, $p = .477$, comportamientos emocionales $\chi^2(1, N=64) = 1.16$, $p = .281$, referencias emocionales-evaluativas $\chi^2(1, N=64) = .208$, $p = .648$, evaluaciones morales $\chi^2(1, N=64) = 2.824$, $p = .093$) como para las producidas por los niños y niñas (estados emocionales

$\chi^2(1, N=64)= .080, p= .777$, comportamientos emocionales $\chi^2(1, N=64)= .659, p= .417$, referencias emocionales evaluativas $\chi^2(1, N=64)= .018, p= .895$, evaluaciones morales $\chi^2(1, N=64)= 2.202, p= .138$ (ver Figura 12 y Figura 13).

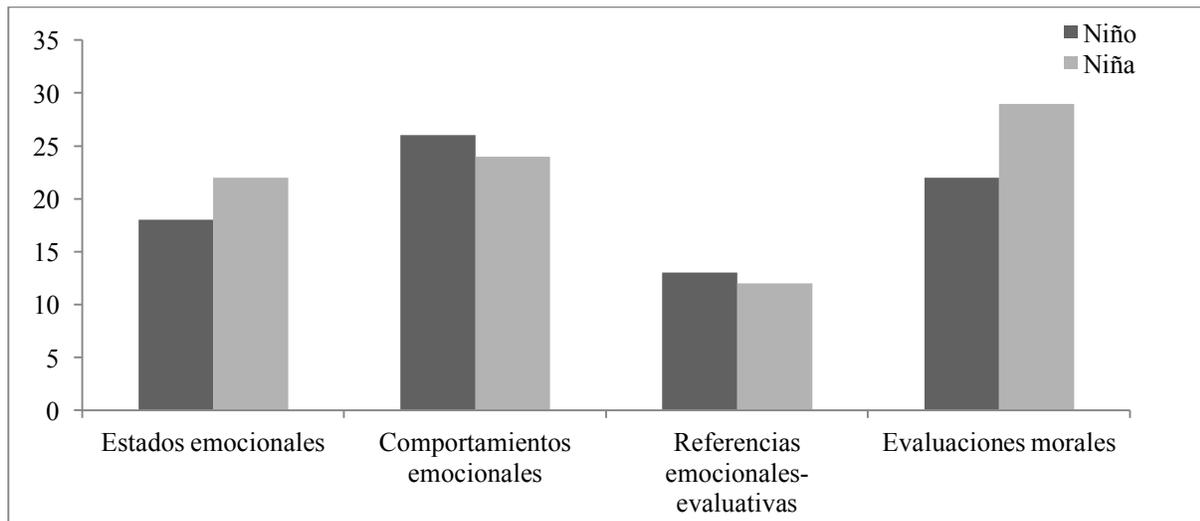


Figura 12. Frecuencias de las conversaciones con presencia de términos emocionales maternos según el sexo de la persona menor de edad

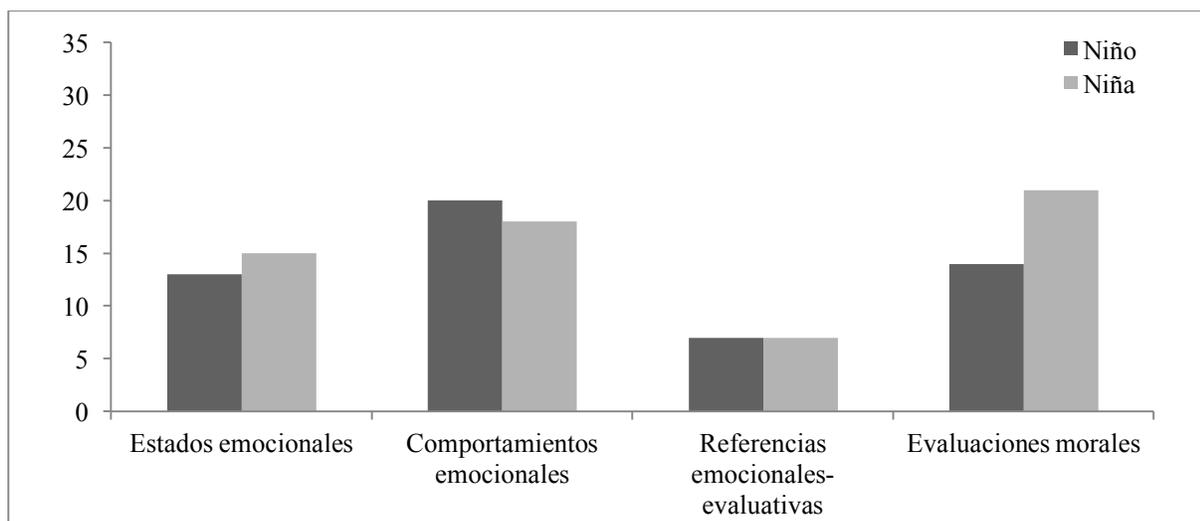


Figura 13. Frecuencias de las conversaciones con presencia de términos emocionales producidos por los niños y niñas según el sexo de la persona menor de edad

Intercambios emocionales. Los resultados de la prueba Chi-cuadrado para muestras independientes indican que no existe una relación significativa entre la presencia de intercambios emocionales y el sexo del infante, tanto para los enunciados producidos por las madres (atribuciones $\chi^2(1, N=64), p= .231$, discusiones explicativas $\chi^2(1, N=64), p= .428$) como los elaborados por los niños y niñas (atribuciones $\chi^2(1, N=64)= .018, p= .895$, discusiones explicativas $\chi^2(1, N=64)= .354, p= .552$) (ver Figura 14 y Figura 15).

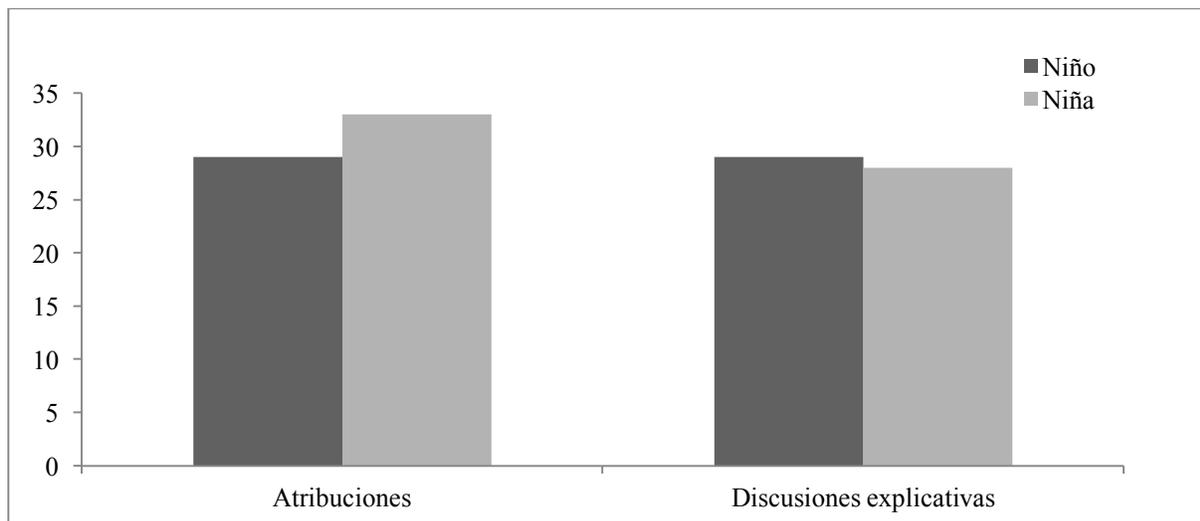


Figura 14. Frecuencias de las conversaciones con presencia de intercambios emocionales maternos según el sexo de la persona menor de edad

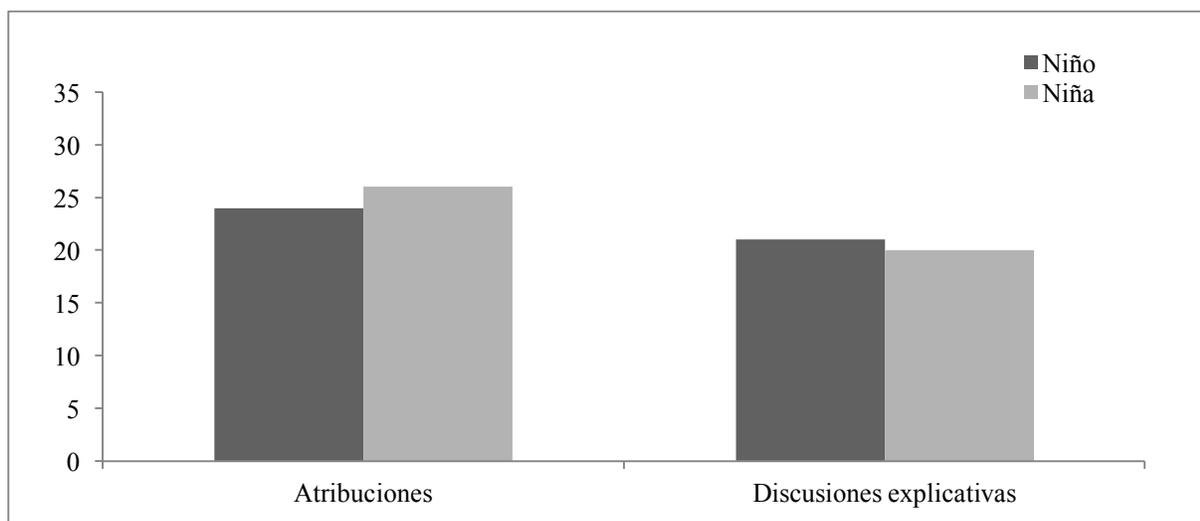


Figura 15. Frecuencias de las conversaciones con presencia de intercambios emocionales producidos por los niños y niñas según el sexo de la persona menor de edad

En la Tabla 12 se presenta el resumen de los resultados de los análisis que responden a la tercera pregunta de investigación. En este resumen se evidencia que los resultados no muestran diferencias significativas en el contenido emocional de las reminiscencias según el sexo de la persona menor de edad. Sin embargo, los datos reflejan patrones similares a los de otras muestras latinoamericanas, mismos que se discuten en la siguiente sección.

Tabla 12

Resumen de resultados según el sexo de la persona menor de edad

	Conversaciones madre-hijo	Conversaciones madre-hija
Tipo de enunciado		
Términos emocionales		
Intercambios emocionales		

En la Tabla 13 se presenta un resumen de los principales resultados de esta investigación, respondiendo a las tres preguntas de investigación. En este resumen se destacan los resultados que muestran diferencias estadísticamente significativas en el contenido emocional de las reminiscencias de las diadas según la valencia emocional del evento, el nivel educativo materno y el sexo de la persona menor de edad.

Tabla 13
Resumen de resultados

	Tipo de enunciados		Términos emocionales		Intercambios emocionales	
	Madres	Niños/as	Madres	Niños/as	Madres	Niños/as
Valencia emocional						
Positiva	-	-	* ^a	-	-	-
Negativa	*	*	* ^b	* ^b	* ^c	* ^c
Nivel educativo materno						
Bajo	*	-	-	-	-	-
Alto	-	-	* ^d	* ^{a, d}	-	-
Sexo						
Niño	-	-	-	-	-	-
Niña	-	-	-	-	-	-

Nota. * Resultados significativos.

- a. Referencias emocionales-evaluativas.
- b. Comportamientos emocionales.
- c. Discusiones explicativas.
- d. Estados emocionales.

Discusión

Este estudio examinó las características del contenido emocional de las reminiscencias de diadas costarricenses enfocándose en: la proporción de enunciados sobre emociones, la presencia de distintos tipos de términos emocionales y la presencia de distintos tipos de intercambios emocionales. Los objetivos de esta investigación se centraron en identificar diferencias en el contenido emocional de estas conversaciones según: 1) la valencia emocional del evento en discusión, 2) el nivel educativo materno y 3) el sexo de la persona menor de edad.

Aunque existe un creciente interés por estudiar el contenido emocional de la reminiscencia (Fivush et al., 2003; Goodvin & Romdall, 2013; Lagattuta & Wellman, 2002; Laible 2010; Van Bergen & Salmon, 2010), las investigaciones que hasta el momento han incluido muestras latinoamericanas son escasas (véase Leyva et al., 2014; Melzi & Fernández, 2004; Nolivos & Leyva, 2013). La presente es la primera iniciativa por analizar el contenido emocional de estas conversaciones en el contexto costarricense. Por lo tanto, se considera que los resultados obtenidos son un importante aporte a esta línea de investigación de la psicología del desarrollo. Además, son útiles para conocer las características del habla emocional, aspecto que juega un papel primordial en el desarrollo socioemocional y de la personalidad durante la niñez.

Diferencias en el contenido emocional de las reminiscencias según la valencia emocional del evento en discusión⁴

Los resultados de esta investigación señalan que existen diferencias en el contenido emocional de las reminiscencias según la valencia emocional del evento que se discute. En lo que se refiere al tipo de enunciados, se encontró que tanto las madres como los niños y niñas

⁴ Para la adecuada comprensión de estos datos, se debe tomar en cuenta que se analizaron un total de 64 conversaciones de valencia emocional positiva y 64 conversaciones de valencia emocional negativa.

utilizaron un porcentaje significativamente mayor de enunciados sobre emociones al conversar sobre eventos de valencia emocional negativa (en promedio se observó un 31% de enunciados sobre emociones en las intervenciones maternas y un 26% en las intervenciones de los niños/as) que al discutir eventos de valencia emocional positiva (en promedio se observó un 18% de enunciados sobre emociones en intervenciones maternas y un 11% en intervenciones de los niños/as). Aunado a esto, y en concordancia con la hipótesis planteada, se observó una mayor cantidad de conversaciones de valencia emocional negativa en las que las madres y los niños y niñas hicieron uso de discusiones explicativas. De un total de 64 reminiscencias de valencia emocional negativa, las madres profundizaron en la discusión de emociones en 50 conversaciones, mientras que los niños y niñas lo hicieron en 35. Es decir, se encontró una alta cantidad de conversaciones de valencia emocional negativa en las que las díadas emitieron enunciados con el objetivo de discutir las causas, consecuencias o resoluciones a estas experiencias emocionales.

Dichas variaciones son congruentes con los hallazgos disponibles actualmente en la literatura internacional (Goodvin & Romdall, 2013; Lagattuta & Wellman, 2002; Laible 2010; Leyva et al., 2014; Melzi & Fernández, 2004; Nolivos & Leyva, 2013), donde se muestra que las conversaciones que se enfocan en experiencias negativas o conflictos son escenarios en los que las díadas discuten con más frecuencia acerca de las emociones. Una mayor cantidad de enunciados sobre emociones maternos durante este tipo de conversaciones se puede deber al deseo de las madres por ayudar a sus hijos e hijas a regular la experiencia emocional negativa que vivieron (Fivush et al., 2003; Laible, 2004). Asimismo, los eventos de valencia emocional negativa suelen destacar de manera preponderante en la memoria de los niños y niñas (Burger & Miller, 1999), lo que puede generar su preferencia por discutir los detalles acerca de las

emociones experimentadas en estos eventos. Además, este tipo de discusiones facilita que se relacionen los hechos con las causas y consecuencias de las emociones, así como que se busque resolver la experiencia emocional negativa (Laible, 2010).

Los niños y niñas preescolares cuyas madres hablan más sobre causas y consecuencias de las emociones tienden a contar con un vínculo de apego seguro, además desarrollan habilidades de toma de perspectiva (teoría de la mente) más avanzadas, presentan una mejor comprensión de las emociones y mejores estrategias de afrontamiento que los niños y niñas de madres que no discuten en profundidad las emociones (Dunn & Hughes, 1998; Goodvin & Romdall, 2013; Van Bergen & Salmon, 2010). En el contexto latinoamericano, se ha encontrado que niños y niñas chilenos, cuyas madres se esforzaron por resolver experiencias emocionales negativas, obtuvieron mayores puntajes en una tarea que evalúa su capacidad para resolver problemas en situaciones de socialización (Leyva et al., 2014). Específicamente, estos niños y niñas mostraron mayores habilidades para regular sus emociones de valencia negativa, inhibir estrategias de comportamiento agresivas y elegir estrategias efectivas al estar ante una situación de conflicto entre pares.

Al analizar el uso de los distintos tipos de términos emocionales según la valencia emocional de las reminiscencias, se observa que tanto en las conversaciones de valencia emocional negativa como en las conversaciones de valencia emocional positiva las diadas hacen uso de todos los tipos de términos emocionales. Sin embargo, existen diferencias significativas en el uso de comportamientos emocionales (p.ej. llorar, sonreír, besos, golpes) y referencias emocionales-evaluativas (p.ej. disfrutar, no/gustar) dependiendo de la valencia emocional del evento. Los resultados muestran una marcada mayoría de conversaciones de valencia emocional

negativa con presencia de comportamientos emocionales. Esta diferencia se observó tanto en las intervenciones de las madres (16 conversaciones de valencia emocional positiva vs. 47 conversaciones de valencia emocional negativa) como en las producidas por los niños y niñas (9 conversaciones de valencia emocional positiva vs. 33 conversaciones de valencia emocional negativa). Por otra parte, se encontró que el uso de referencias emocionales-evaluativas producidas por las madres se da en una mayor cantidad de conversaciones de valencia emocional positiva (22 conversaciones de valencia emocional positiva vs. 9 conversaciones de valencia emocional negativa). Estos resultados sugieren que las díadas discuten más acerca de expresiones emocionales al hablar sobre experiencias emocionales negativas, mientras que la motivación a que se expresen los gustos o preferencias se encuentra mayoritariamente en las conversaciones sobre eventos emocionales placenteros.

En la Tabla 14 se presentan como ejemplo dos extractos de conversaciones. La primera es un extracto de una conversación de valencia emocional positiva en la que se habla sobre cómo el niño tendió la cama, mientras que la segunda es una conversación de valencia emocional negativa en donde discuten acerca de un conflicto entre pares. A pesar de que la conversación de valencia emocional positiva (192 enunciados) es más extensa que la conversación de valencia emocional negativa (106 enunciados), la conversación acerca del conflicto entre pares lleva a la díada a mencionar más enunciados sobre emociones. Además, se discuten las emociones de una forma más detallada (mencionando causas, consecuencias y resoluciones) y se enfocan en mencionar comportamientos emocionales.

Tabla 14

Ejemplo de conversaciones de valencia emocional positiva y valencia emocional negativa

Valencia emocional positiva	Valencia emocional negativa
M: ¿cómo hizo usted para tender la cama?	M: <u>Ujum y que no se peleaba con los compañeritos ¿por qué?*</u>
N: ¡en toda!	N: <u>Porque yo soy una chica Fresita y yo soy una princesa y yo soy una gatita y una.*</u>
M: ¿y qué más?	M: <u>Porque no está bien pelear con los chiquitos, ¿verdad? Eso no se hace. *</u>
N: ¿pinsarla (prensarla)?	M: ¿Qué más te dije?
M: prensarla.	N: Que también trajera la foto y también que.
M: ¿dónde prensó la cobija?	M: Eso no fue lo que te dije ese día.
M: ¿la cobija prensó?	M: <u>Estamos hablando del día que usted estaba de peleona con los chiquitos.</u>
N: le puse jabón sí.	N: <u>Ah bueno, me dijeron: “Ve, otra vez peliona” porque yo pelié. *</u>
N: ¡le puse jabón la lavé!	M: <u>¿Y qué te dije? ¿Que no quería que me pusieran qué?</u>
M: ¿usted lavó la cobija hoy?	N: <u>Brava.</u>
M: Marco diga la verdad.	M: Más quejas.
N: la lave, la tendí y mira otra cosa.	N: Más quejas.
M: o sea usted lavó la cobija, tendió la cobija.	M: <u>Ves, porque sino ¿qué iba a pasar si me decían que usted seguía peleando?*</u>
M: ¿y qué más hizo?	M: <u>¿Qué iba a pasar si usted seguía peleando?*</u>
N: la levante y la hice.	N: <u>Me dice peliona. *</u>
M: ¿hizo la cobija?	M: <u>¿Y qué más?</u>
M: ¿sí?	N: <u>Me dicen, este este, que que yo soy peliona.</u>
M: ¿hice la cobija?	M: <u>Y que si seguía peliando mamita la iba a tener que... *</u>
M: no Marco.	M: <u>Castigar. *</u>
N: yo hice el dibujo.	
M: ah bueno.	
M: ¿y cómo quedó la cama Marco?	
N: ¡muy linda!	
M: ¿y qué le dijo mamá cuando vio la cama tan linda?	
N: <u>¿qué qué te gustó?</u>	
M: <u>¡uy me encantó esa cama toda tendida, toda limpia!</u>	

Nota. Texto subrayado corresponde a enunciados sobre emociones.

Texto destacado en *itálica* corresponde a términos emocionales.

Texto identificado con un asterisco (*) corresponde a discusiones explicativas.

“M” introduce enunciados maternos.

“N” introduce enunciados producidos por el niño o niña.

Diferencias en el contenido emocional de las reminiscencias según el nivel educativo materno⁵

En relación con las diferencias en el contenido emocional de las conversaciones según el nivel educativo materno, los resultados de este estudio no corresponden con lo planteado en la hipótesis. A diferencia de lo que exponen investigaciones previas, se observó un porcentaje significativamente mayor de enunciados sobre emociones en las intervenciones de madres con nivel educativo bajo (en promedio se encontró un 27% de enunciados sobre emociones en conversaciones de díadas con madres de nivel educativo bajo *vs.* 20% en conversaciones de díadas con madres de nivel educativo alto). Igualmente, los hijos e hijas de madres con nivel educativo bajo produjeron un mayor porcentaje de enunciados sobre emociones (en promedio se encontró un 20% de enunciados sobre emociones en conversaciones de díadas con madres de nivel educativo bajo *vs.* 16% en conversaciones de díadas con madres de nivel educativo alto), aunque estas diferencias no alcanzaron el nivel de significancia estadística. Sin embargo, al analizar los intercambios emocionales no se encontraron diferencias significativas según el nivel educativo materno. Es decir, a pesar de que las díadas con madres que poseían nivel educativo bajo conversaron más acerca de las emociones, la calidad de estas discusiones no varió entre ambos grupos.

Al analizar el uso de los distintos tipos de términos emocionales se encontraron variaciones según el nivel educativo materno. Aunque en ambos grupos se utilizaron todos los tipos de términos emocionales, se observaron diferencias significativas en relación con el uso de los estados emocionales (p.ej. feliz, enojado) y las referencias emocionales-evaluativas (p.ej. disfrutar, no/gustar). Las díadas pertenecientes al grupo de nivel educativo materno alto

⁵ Para la adecuada comprensión de estos datos, se debe tomar en cuenta que se analizaron un total de 32 conversaciones en las que participaron madres con nivel educativo bajo y 32 conversaciones en las que participaron madres con nivel educativo alto.

utilizaron los estados emocionales en una mayor cantidad de conversaciones, tanto en relación con las intervenciones maternas (15 conversaciones en el grupo de nivel educativo materno bajo vs. 25 conversaciones en el grupo de nivel educativo materno alto) como con las producidas por los niños y niñas (9 conversaciones en el grupo de nivel educativo materno bajo vs. 19 conversaciones en el grupo de nivel educativo materno alto). Por otra parte, se observa una mayor cantidad de conversaciones en las que los niños y niñas pertenecientes a hogares con nivel educativo materno alto mencionaron referencias emocionales-evaluativas (3 conversaciones en el grupo de nivel educativo materno bajo vs. 11 conversaciones en el grupo de nivel educativo materno alto). Los comportamientos emocionales y las evaluaciones morales, aunque se presentaron en la mayoría de las conversaciones, no mostraron diferencias dependiendo del nivel educativo materno.

Culturalmente en América Latina las madres se preocupan por el buen comportamiento de sus hijos e hijas. Esta tendencia se ve reflejada en el interés por transmitir normas sociales durante interacciones con los menores (Carmioli & Sparks, 2014; Harwood et al., 2000; Keller et al., 2005). Esta puede ser la razón por la cual no se observaron diferencias significativas en el uso de evaluaciones morales (se portó bien, se portó mal) según el nivel educativo materno, en tanto utilizar las conversaciones con niños y niñas como espacio para transmitir normas sociales es un valor cultural homogéneamente distribuido entre la población, sin distinción por nivel educativo. Además, cabe aclarar que las evaluaciones morales fueron utilizadas por la mayoría de las díadas con madres de nivel educativo bajo (las madres las utilizaron en 24 conversaciones y los niños/as en 15 conversaciones), así como por las díadas con madres de nivel educativo alto (las madres las utilizaron en 27 conversaciones y los niños/as en 20 conversaciones). Es decir,

ambos grupos mostraron un alto interés por transmitir normas sociales durante estas conversaciones.

Las diferencias en el uso de estados emocionales y referencias emocionales-evaluativas pueden verse influidas por variaciones interculturales, que podrían asociarse a los estilos de crianza. Específicamente, se observa un interés más claro en las díadas con madres que cuentan con nivel educativo alto por incentivar el análisis de las emociones en términos de estados mentales y la motivación para que los y las menores expresen sus gustos y preferencias. Estas características reflejan los valores de este grupo intercultural y las expectativas que se forman con respecto al comportamiento de los niños y niñas, lo cual permea los estilos parentales. Por lo tanto, el uso distintivo de estados emocionales y referencias emocionales-evaluativas en este grupo podría relacionarse con un estilo de crianza más enfocado en la conexión emocional y por medio del cual se promueve la visión del niño o niña como un ser autónomo con sus propias preferencias. Como tal, esto evidencia la presencia de una orientación hacia el desarrollo de un sí mismo más independiente en las díadas pertenecientes al grupo de nivel educativo alto, esto se ve reflejado en la construcción de reminiscencias más enfocadas en su experiencia subjetiva (sus estados mentales, sus gustos y preferencias) (Carmioli, 2003; Carmioli & Sparks, 2014).

En la Tabla 15 se muestran dos conversaciones que ejemplifican las diferencias en el contenido emocional de las reminiscencias según el nivel educativo materno. La conversación en la que participa la díada con nivel educativo materno bajo destaca por presentar más enunciados sobre emociones, mientras que la conversación de la díada con nivel educativo materno alto sobresale por su interés en discutir los estados mentales (mediante el término *feliz*) y referencias emocionales evaluativas (mediante el término *gustar*).

Tabla 15

Ejemplo de conversaciones de díadas cuyas madres presentan nivel educativo bajo y nivel educativo alto

Nivel educativo materno bajo	Nivel educativo materno alto
<p>M: Contame una <u>cosa</u> <u>¿quién le pegó ayer a María Rosa?</u></p> <p>N: ¿Ah?</p> <p>M: <u>¿Quién le pegó ayer a María Rosa en el sillón ahí?</u></p> <p>N: Gerald.</p> <p>M: ¿Gerald? Gerald no está aquí.</p> <p>N: <u>Porque cuando estamos en el kínder Gerald le pegaba a mi hermanita.</u></p> <p>M: No, pero <u>¿quién le pegó ayer aquí a su hermanita aquí en la casa?</u></p> <p>N: Jonathan.</p> <p>M: Ajá. <u>¿Y por qué Jonathan le pegó a su hermanita? *</u></p> <p>M: <u>¿Por qué le pegó? *</u></p> <p>N: No.</p> <p>M: ¿No sabés? Mmm.</p> <p>M: <u>Pero, tu quieres a tu hermanita ¿verdad?</u></p> <p>M: <u>¿Tú la quieres mucho?</u></p> <p>M: <u>Y los niños buenos no pelean ¿verdad que no?</u></p> <p>N: No.</p> <p>M: Y entonces ¿qué pasó?</p> <p>N: (sonidos de golpe).</p> <p>M: Bueno. Colorín colorado...</p>	<p>M: y ahora hablemos de algo bonito.</p> <p>M: ¿te acordás del otro día que fuimos a la casa de tía Ileana?</p> <p>N: sí.</p> <p>M: ¿y qué le hiciste un show?</p> <p>N: sí.</p> <p>M: contame, <u>¿te gustó hacerle un show?</u></p> <p>N: <u>sí.</u></p> <p>M: y ¿qué le cantaste?</p> <p>M: ¿de qué fue el show?</p> <p>N: de estrellas.</p> <p>M: <u>y ¿cómo te sentiste cuando todo mundo te estaba oyendo cantando esa canción?*</u></p> <p>N: <u>¡bellísimo!*</u></p> <p>M: <u>¡sí!</u></p> <p>M: <u>¿te emocionas? ¿te ponés feliz? *</u></p> <p>N: <u>¡sí!*</u></p> <p>N: ¡gracias a Dios!</p> <p>M: ah Mari y.</p> <p>M: eso es porque te está oyendo la grabadora verdad que decís eso.</p> <p>M: Mari y contame, ¿qué más le cantaste a tu tía?</p> <p>N: hmm los capullos.</p> <p>M: y hmm. <u>¿Y tu tía estaba feliz?</u></p> <p>N: <u>¡sí!</u></p>

Nota. Texto subrayado corresponde a enunciados sobre emociones.

Texto destacado en *itálica* corresponde a términos emocionales.

Texto identificado con un asterisco (*) corresponde a discusiones explicativas.

“M” introduce enunciados maternos.

“N” introduce enunciados producidos por el niño o niña.

Diferencias en el contenido emocional de las reminiscencias según el sexo de la persona menor de edad⁶

Contrario a lo esperado, los resultados de este estudio no indican diferencias significativas en el contenido emocional de las conversaciones según el sexo de la persona menor de edad. Las conversaciones madre-hijo (en promedio se encontró un 24% de enunciados sobre emociones en intervenciones maternas y un 20% en intervenciones de los niños) y madre-hija (en promedio se encontró un 23% de enunciados sobre emociones en intervenciones maternas y un 17% en intervenciones de las niñas) presentan porcentajes de enunciados sobre emociones que no difieren significativamente entre sí. Además, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en el uso de atribuciones y discusiones explicativas entre ambos grupos. Es decir, la cantidad y detalle con el que las díadas discutieron acerca de las emociones no presentó variaciones significativas según el sexo de la persona menor de edad.

Según la hipótesis planteada, basada en los resultados del único estudio realizado con población latinoamericana (Melzi & Fernández, 2004), se esperaba encontrar diferencias en la cantidad de habla sobre emociones y en el tipo de intercambios utilizados según el sexo del menor. A este punto, debe recordarse que las investigaciones disponibles en esta línea presentan hallazgos contradictorios. Mientras que un grupo de estudios indican que existen diferentes patrones conversacionales según el sexo de los menores de edad (Fivush et al., 2003; Melzi & Fernández, 2004), otros no han encontrado diferencias según este factor (Goodvin & Romdall, 2013; Van Bergen & Salmon, 2010).

⁶ Para la adecuada comprensión de estos datos, se debe tomar en cuenta que se analizaron un total de 31 conversaciones en las que participaron díadas madre-hijo y 33 conversaciones en las que participaron díadas madre-hija.

Además, quienes sí han señalado divergencias (Fivush et al., 2003; Melzi & Fernández, 2004) no han encontrado un patrón de conversación consistente a través de distintos grupos culturales. Por un lado, los estudios con muestras anglosajonas indican que las madres hablan más sobre emociones con las niñas y que estas conversaciones son más detalladas, sobre todo al abordar eventos de valencia emocional negativa (Fivush et al., 2003). Por otro lado, un estudio que incluyó una muestra peruana encontró que las madres hacen un mayor uso de términos emocionales al hablar con los niños sobre eventos de valencia emocional positiva, discutiéndolos con mayor profundidad (Melzi & Fernández, 2004). Estas variantes en los resultados podrían estar fuertemente influenciadas por los sistemas de codificación utilizados, que varían entre estudios, o bien por los roles de género que varían según cada grupo cultural (Melzi & Fernández, 2004). Además, se debe notar que estos estudios realizaron análisis que tomaron en cuenta el sexo del menor de edad y el contexto de conversación al mismo tiempo (valencia emocional de los eventos). En el presente estudio no fue posible replicar este tipo de análisis debido al número reducido de eventos analizados (un evento de cada tipo). Sin embargo, a la luz de esta evidencia se vuelve importante que futuros estudios aborden el tema de las posibles diferencias en los estilos de conversación durante la reminiscencia según el sexo del menor de edad, con el fin de proveer herramientas que permitan comprender de manera más clara las estrategias de socialización emocional dirigidas a niños y niñas.

Aunado a lo anterior, debe tomarse en cuenta que los roles de género pueden también variar a lo interno de los grupos culturales, al verse afectados por el estrato socioeconómico al que pertenecen los individuos. Este puede ser uno de los factores que influye en la muestra con la que se trabajó en la presente investigación, ya que esta reúne díadas pertenecientes a hogares con distintos climas educativos. Existe la posibilidad de que los roles de género del grupo de nivel

educativo materno bajo sean distintos a los roles de género del grupo de nivel educativo materno alto y que esto se esté transmitiendo a través de las conversaciones con los niños y niñas. Es decir, que los resultados no muestran diferencias significativas ya que no existe un patrón homogéneo en las expectativas del manejo de emociones dependiendo del sexo de la persona menor de edad a lo interno de grupos socioculturales. Esta hipótesis no se pudo comprobar en este estudio debido a que el tamaño de la muestra es pequeño. Sin embargo se considera importante explorarla en el futuro.

La diferencia en el número de eventos analizados puede ser otro de los elementos que condujo a que los resultados no alcanzaran la significancia estadística (mientras que Melzi y Fernández (2004) analizaron un total de seis conversaciones por día, el presente estudio observó dos reminiscencias por cada día). Sin embargo, aunque las variantes no son estadísticamente significativas, sí son similares a las tendencias encontradas en investigaciones previas. Específicamente, con respecto al uso de los distintos tipos de términos emocionales, se observa una mayor cantidad de conversaciones madre-hijo en las que se mencionan comportamientos emocionales (p.ej. llorar, sonreír, besos, golpes) y referencias emocionales-evaluativas (p.ej. disfrutar, no/gustar), mientras que al analizar las conversaciones madre-hija se observa una mayor cantidad de reminiscencias en las que existe presencia de estados emocionales (p.ej. feliz, enojado) y evaluaciones morales (p.ej. portarse bien/mal).

Estas variaciones podrían corresponder con las expectativas del rol de género masculino que se transmiten usualmente a través de este tipo de interacciones. Una gran cantidad de conversaciones madre-hijo en las que se mencionan comportamientos emocionales puede estar relacionada con un trato externo de las emociones, es decir conversar acerca de las emociones en

términos de comportamiento y no de estados mentales. Además, se debe prestar especial atención a la forma en la que se utilizan este tipo de términos emocionales, ya que a pesar de que los comportamientos emocionales contemplan reacciones a emociones de valencia tanto positiva como negativa (p.ej. llorar, sonreír, besos, golpes), en las conversaciones con los niños predominan comportamientos emocionales de valencia emocional negativa como golpes o gritos. Por lo tanto, este uso puede estar relacionado con una mayor aceptación de expresiones emocionales en momentos de conflicto en los niños. Asimismo, la preferencia por discutir referencias emocionales-evaluativas refleja una motivación para que los niños expresen sus gustos y preferencias. Estas características concuerdan con patrones encontrados en otras muestras latinoamericanas (Melzi & Fernández, 2004). Por otra parte, la utilización de estados emocionales y evaluaciones morales en conversaciones con las niñas refleja un manejo más introspectivo de sus emociones y la expectativa de que presenten un comportamiento apegado a las normas sociales.

Para ejemplificar las diferencias en el contenido emocional de las conversaciones según el sexo de la persona menor de edad, se muestran a continuación dos extractos de reminiscencias (ver Tabla 16). La primera es una conversación madre-hijo, mientras que la segunda es una conversación madre-hija. En ellas se observa la preferencia de las díadas por utilizar términos que hacen referencia a comportamientos y preferencias al hablar con los niños. Asimismo, en la conversación madre-hija se evidencia un mayor interés por mencionar estados emocionales y normas sociales.

Tabla 16

Ejemplo de conversaciones entre una diada madre-hijo y entre una diada madre-hija

Díada madre-hijo	Díada madre-hija
M: <u>okay ¿por qué te <i>portaste tan mal</i> en la mañana?*</u>	M: ¿y qué se ponen hacer ustedes?
N: <u>no sé.*</u>	M: se esconden.
M: <u>que lloraste todo el día, toda la mañana y no te gustó la tarjeta que mamá y papá te hicimos.</u>	M: ¿de quién?
M: <u>¿por qué no te gustó?*</u>	N: ¡a mami!
N: <u>yo quería que me hicieran niño, no superhéroe.*</u>	M: de mami.
M: <u>ah ¿te hicimos un superhéroe y vos querías una del niño?</u>	N: y de Tilma.
N: <u>sí.</u>	M: y de Tilma.
M: <u>y ¿por qué no te gustó esa?*</u>	M: ¿y se ponen a qué?
N: <u>porque no.*</u>	N: a correr y nos caemos.
M: hmm y ¿qué más?	M: a correr por la tienda.
M: <u>¿por qué ese día también estabas peleón en la mañana?*</u>	M: <u>¿y cómo se pone mamá?*</u>
N: <u>no sé.*</u>	M: <u>¿contenta o triste?</u>
	N: <u>tiste (triste).</u>
	M: <u>¿triste o enojada?</u>
	N: <u>enojada.</u>
	M: <u>enojada ¿verdad?</u>
	M: <u>¿y qué hace mamá?*</u>
	N: <u>regañalas (regañarlas).*</u>
	M: hmm.
	M: <u>¿cómo deben portarse los niños cuando salen a hacer mandados con la mamá?</u>
	N: <u>bien.</u>
	M: <u>bien.</u>

Nota. Texto subrayado corresponde a enunciados sobre emociones.

Texto destacado en *itálica* corresponde a términos emocionales.

Texto identificado con un asterisco (*) corresponde a discusiones explicativas.

“M” introduce enunciados maternos.

“N” introduce enunciados producidos por el niño o niña.

Conclusiones, limitaciones y recomendaciones

Este estudio presenta al menos tres limitaciones. La primera es el tamaño de la muestra, que puede considerarse como pequeño si se compara con otras investigaciones que estudian esta temática (p.ej. en el estudio de Ornaghi et al., 2014 participaron 75 diadas y en la investigación

de Van Bergen et al., 2009 fueron tomadas en cuenta 80 díadas). La segunda es el número de conversaciones analizadas, como se mencionó anteriormente este estudio analizó dos conversaciones por díada, mientras que otras investigaciones como la de Melzi & Fernández (2004) exploraron hasta seis conversaciones. Estas condiciones determinaron el tipo de análisis estadísticos que fue posible realizar, limitando la exploración de diferencias en el contenido emocional debido a múltiples factores (p.ej. diferencias según valencia del evento en discusión y el sexo del menor). Por lo tanto, se recomienda mejorar estas condiciones en futuras investigaciones, para de esta manera lograr una mejor descripción de las diferencias en el contenido emocional de las reminiscencias dependiendo de factores individuales.

Como tercera limitación se puede mencionar que se tomaron en cuenta únicamente conversaciones madre-hijo/a. Los estudios que analizan la reminiscencia en la etapa infantil por lo general se enfocan en explorar conversaciones entre las madres y sus hijos e hijas por ser en muchos casos la figura cuidadora primaria. Sin embargo, cada vez es más evidente el importante rol que cumplen los padres, abuelos, docentes y pares en el desarrollo de niños y niñas. Por ejemplo, específicamente en Costa Rica según el Censo de Población realizado en el 2011 un 17.9% de los niños y niñas con edades entre 0 y 6 años viven en hogares cuya jefatura está a cargo de un abuelo o abuela (Programa Estado de la Nación, 2013). Es por esta razón que se recomienda ampliar la línea de investigación incluyendo el análisis de conversaciones entre niños y niñas y otros interlocutores.

A pesar de las limitaciones mencionadas, se considera que este estudio representa un importante paso en la investigación de la reminiscencia en el contexto latinoamericano y específicamente el costarricense como se especifica en las conclusiones que se presentan a continuación.

Las reminiscencias de la muestra de díadas costarricenses con las que se trabajó durante esta investigación se caracterizan en general por abordar la discusión de experiencias emocionales. La gran mayoría de las díadas (excepto una) no sólo se enfocaron en los hechos de los eventos personales pasados que discutieron, sino que también hablaron acerca de las emociones que experimentaron durante dichos eventos. Aunado a esto, más de la mitad de los participantes mencionó causas de las emociones, consecuencias de las emociones o resoluciones a experiencias emocionales de valencia negativa durante estas conversaciones (ver Figura 16). Esto indica no sólo que las díadas discuten cotidianamente acerca de las emociones, sino que además lo hacen de una manera explicativa, lo que deriva en una mejor calidad de habla sobre emociones y por lo tanto beneficios para el desarrollo socioemocional de los y las menores involucradas.

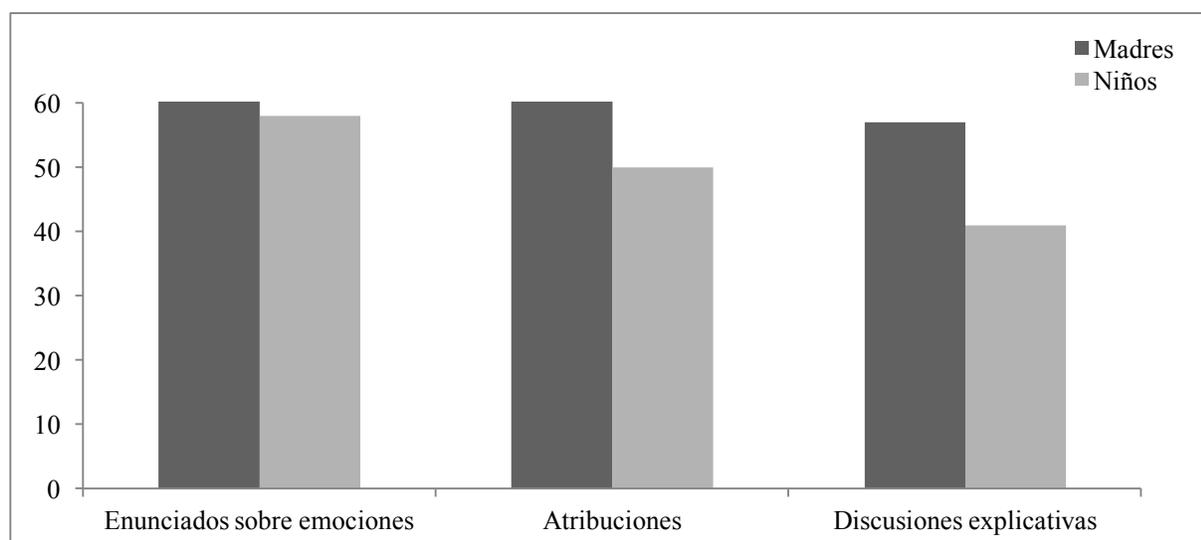


Figura 16. Frecuencias de las conversaciones con presencia de enunciados sobre emociones y discusiones explicativas

Asimismo, se debe señalar que las díadas participantes utilizaron todos los distintos tipos de términos emocionales que se plantearon como relevantes para este estudio, lo cual indica que

cuentan con un amplio repertorio de herramientas para conversar sobre las emociones. Las evaluaciones morales y los comportamientos emocionales fueron los tipos de términos más utilizados. En concordancia con la tendencia en el habla sobre emociones en población latinoamericana (Carmioli & Sparks, 2014; Harwood et al., 2000; Keller et al., 2005), se encontró una gran utilización de evaluaciones morales (p.ej. portarse bien/mal), es decir en un gran número de las conversaciones se evidenció la inclinación por transmitir normas sociales. De igual manera, muchas de las diadas se concentraron en hablar sobre las emociones en términos de comportamientos emocionales, sugiriendo que existe una predilección por discutir acerca de las emociones en forma de expresión de emociones (p.ej. llorar, sonreír, besos, golpes).

En cuanto a las diferencias en el contenido emocional de las reminiscencias según la valencia emocional del evento que se discute, los resultados consolidan la idea de que las conversaciones de valencia emocional negativa son un escenario de gran importancia para el habla sobre emociones. Esto debido a que las conversaciones sobre eventos de mal comportamiento se caracterizaron por presentar mayor habla sobre emociones y mayor explicación de las mismas, tanto por parte de las madres como en las intervenciones de los niños y niñas. Esto ratifica la importancia de conversar sobre eventos de valencia emocional negativa con los niños y niñas, ya que el interés de las madres por aliviar la carga emocional de los eventos que se discuten y la búsqueda constante de soluciones a la situación vivida las lleva a hacer un mayor uso de causas emocionales, consecuencias emocionales y resoluciones. Además, es importante mencionar que en este tipo de conversaciones se encontró gran utilización de términos emocionales que hacen referencia a comportamientos (p.ej. llorar, sonreír, besos, golpes), lo que sugiere que se le está dando mayor relevancia a la expresión de emociones al conversar sobre eventos que evocan conflictos sociales.

También se encontraron diferencias en el contenido emocional de las conversaciones según el nivel educativo materno. Contrario a lo que se esperaba las conversaciones en las que participaron madres con nivel educativo bajo presentaron más habla sobre emociones, sin embargo el nivel de explicación con el que las díadas discutieron las emociones no varió entre ambos grupos. Por su parte, el grupo de díadas cuyas madres presentaron un nivel educativo alto se caracterizó por conversar acerca de las emociones en términos de estados mentales (p.ej. feliz, enojado) y referencias emocionales-evaluativas (p.ej. disfrutar, no/gustar). La utilización de diferentes términos emocionales según el nivel educativo materno podría estar ligado con distintos estilos de crianzas, sin embargo esta relación debe explorarse con mayor detalle en futuras investigaciones.

Por último, aunque no se encontraron diferencias significativas en el contenido emocional de las conversaciones según el sexo de la persona menor de edad, sí se lograron evidenciar patrones conversacionales similares a los de otras muestras latinoamericanas (Melzi & Fernández, 2004) y que reflejan los roles de género propios de la cultura costarricense. Durante las conversaciones con niños se promovió la expresión de gustos y preferencias, así como la discusión de emociones en términos de comportamientos. Mientras que al hablar con las niñas parece más importante el centrarse en la transmisión de normas sociales y la conversación acerca de las emociones en términos de estados mentales. Se considera relevante para próximas investigaciones el análisis de estos patrones conversacionales tomando en cuenta que los roles de género pueden variar a lo interno de los grupos sociales y dependiendo de la valencia emocional de la conversación, influyendo estos factores en el mensaje que las madres transmiten a través de las reminiscencias. También se recomienda estudiar con mayor profundidad el intercambio afectivo (demostraciones de interés, calidez u hostilidad) que se da entre la díada durante estas

conversaciones, ya que estos elementos pueden variar según el sexo de la persona menor de edad (Laible, 2010).

En conclusión, los resultados de este estudio indican que las diádas costarricenses con madres de distintos niveles educativos discuten naturalmente sobre emociones con los niños y niñas y cuentan con un amplio repertorio de términos emocionales que utilizan cotidianamente en este tipo de conversaciones. Estos resultados son particularmente relevantes para la planeación e implementación de capacitaciones en reminiscencia y habla sobre emociones, ya que indican que este tipo de intervenciones son ecológicamente válidas. Además, dado que las madres ya incluyen elementos emocionales al hacer reminiscencia con sus hijos e hijas, estas capacitaciones podrían concentrarse en mejorar el nivel de explicación y detalle con el que se discuten las emociones, lo que se ha identificado como un elemento determinante en relación con los beneficios de esta práctica para el desarrollo durante la niñez (Valentino, Comas, Nuttall, & Thomas, 2013; Van Bergen et al., 2009; Van Bergen & Salmon, 2010).

Referencias

- Auza, A. (2013). Discusión: La mirada sociocultural en las prácticas narrativas de niños hispanoparlantes. *Actualidades en Psicología*, 27 (115), 141-146. doi: 10.15517/ap.v27i115.12182
- Burger, L. K., & Miller, P. J. (1999). Early talk about the past re-visited: Affect in working-class and middle-class children's co-narrations. *Journal of Child Language*, 26, 133-162.
- Carmioli, A. M. (2003). *La psicología cultural de la crianza: un estudio sobre las concepciones de las madres*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología. Universidad de Costa Rica.
- Carmioli, A.M., & Sparks, A. (2014). Narrative development across cultural contexts: Finding the pragmatic in parent-child reminiscing. En D. Matthews (Ed.) *Pragmatic Development in First Language Acquisition* (pp. 270- 293). Amsterdam: John Benjamins.
- Carmioli, A.M., Ríos, M., & Salazar, K. (2014). Maternal styles of talking about the past and children's narrative skills among Spanish-speaking, Costa Rican dyads from two different socioeconomic groups. En Melzi, G. (Coord.), *Narrative interactions in the preschool years: Encouraging caregivers to support Children's skills and cultural heritage*. Amsterdam: International Association for the Study of Child Language (IASCL).
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (1994). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: Comisión Económica de América Latina.
- Curenton, S. M., Craig, M. J., & Flangan, N. (2008). Use of decontextualized talk across story contexts: How oral storytelling and emergent reading can scaffold children's

- development. *Early Education and Development*, 19 (1), 161-187. doi: 10.1080/10409280701839296
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsalt, L. (1991). Family talk about feelings states and children's later understanding of other's emotions. *Developmental Psychology*, 27 (3), 448-455. doi: 10.1037/0012-1649.27.3.448
- Dunn, J., & Hughes, C. (1998). Understanding Mind and Emotion: Longitudinal Associations With Mental-State Talk Between Young Friends. *Developmental Psychology*, 34 (5), 448-455. doi: 10.1037/0012-1649.34.5.1026
- Fernández, C., & Melzi, G. (2008). Evaluation in Spanish-speaking mother-child narrative: The social and sense-making function of internal-states references. En A. McCabe, A. Bailey, y G. Melzi (Eds.). *Spanish-language narration and literacy: Culture, cognition, and emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Fivush, R. (2007). Maternal reminiscing style and children's developing understanding of self and emotion. *Clinical Social Work Journal*, 35, 37-46. doi: 10.1007/s10615-006-0065-1
- Fivush, R. (2008). Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives. *Memory Studies* 1 (1), 49-58. doi: 10.1177/1750698007083888
- Fivush, R. (2011). The development of autobiographical memory. *Annual Review of Psychology*, 62, 559-582. doi: 10.1146/annurev.psych.121208.131702
- Fivush, R., & Vasudeva, A. (2002). Remembering to relate: Socioemotional correlates of mother-child reminiscing. *Journal of Cognition and Development*, 3 (1), 73-90. doi: 10.1207/S15327647JCD0301_5

- Fivush, R., & Wang, Q. (2005). Emotion talk in mother-child conversations of the shared past: the effects of culture, gender, and event valance. *Journal of Cognition and Development*, 6 (4), 489-506. doi: 10.1207/s15327647jcd0604_3
- Fivush, R., Berlin, L., McDermott, J., Mennuti-Washburn, J., & Cassidy, J. (2003). Functions of parent-child reminiscing about emotionally negative events. *Memory*, 11 (2), 179-192. doi: 10.1080/09658210244000351
- Fivush, R., Haden, C., & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*, 77 (6), 1568-1588. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00960.x
- González-Rey, F. (2010). El pensamiento de Vygotski: contexto, contradicciones y desarrollo. En S. Aburto & C. Meza. *Tutoría para el desarrollo humano: Enfoques*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Goodvin, R., & Romdall, L. (2013). Associations of mother-child reminiscing about negative past events, coping, and self-concept in early childhood. *Infant and Child Development*, 22, 383-400. doi: 10.1002/icd.1797
- Greenfield, P., & Keller, H. (2000). History and future of development in cross-cultural psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31, 52-62. doi: 10.1177/0022022100031001005
- Halberstadt, A., & Lozada, F. (2011). Emotion development in infancy through the lens of culture. *Emotion Review*, 3 (2), 158-168. doi: 10.1177/1754073910387946

- Harwood, R., Schölmerich, A., & Schulze, P. (2000). Homogeneity and heterogeneity in cultural belief systems. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 87, 41-57. doi: 10.1002/cd.23220008705
- Hidalgo, V., & Palacios, J. (2009). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza.
- Hughes, C., White, N., & Ensor, R. (2014). How does talk about thoughts, desires, and feelings foster children's socio-cognitive development? Mediators, moderators and implications for intervention. En H. Lagattuta (Ed.) *Children and Emotion: New Insights into Developmental Affective Sciences* (pp. 95-105). Switzerland: Karger.
- Keller, H., Kuensemueller, P., Abels, M., Voelker, S., Yovsi, R., Jensen, H., Papaligoura, Z., Lohaus, A., Rosabal-Coto, M., Kulks, D., & Mohite, P. (2005). *Parenting, culture, and development: A comparative study*. San José: Instituto de Investigaciones Psicológicas.
- Lagattuta, K., & Wellman, H. (2002). Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: implications for the development of psychological understanding. *Developmental Psychology*, 38 (4), 564-580. doi: 10.1037//0012-1649.38.4.564
- Laible, D. (2004). Mother-child discourse in two contexts: Links with child temperament, attachment security and socioemotional competence. *Developmental Psychology*, 40, 979-992. doi: 10.1037/0012-1649.40.6.979

- Laible, D. (2010). Does it matter if preschool children and mothers discuss positive vs. negative events during reminiscing? Links with Mother-reported Attachment, Family Emotional Climate, and Socioemotional Development. *Social Development, 20* (2), 394-411. doi: 10.1111/j.1467-9507.2010.00584.x
- Laible, D., Murphy, T., & Augustine, M. (2013). Constructing emotional and relational understanding: The role of mother-child reminiscing about negatively valenced events. *Social Development, 22* (2), 300-318. doi: 10.1111/sode.12022
- Leyva, D., Berrocal, M., & Nolivós, V. (2014). Spanish-speaking parent-child emotional narratives and children's social skills. *Journal of Cognition and Development, 15* (1), 22-42 doi:10.1080/15248372.2012.725188
- MacWhinney, B. (2009). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. (3rded.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McDermott, J., & Peterson, C. (2003). Parental reminiscing about positive and negative events. *Journal of Cognition and Development, 4* (2), 185-209. doi: 10.1207/S15327647JCD0402_03
- Melzi, G., & Fernández, C. (2004). Talking about past emotions: Conversations between peruvian mothers and their preschool children. *Sex Roles, 50*, 641-657. doi: 10.1023/B:SERS.0000027567.55262.10
- Meyers, L., Gamst, G., & Guarino, A. (2006). *Applied Multivariate Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Miller, P.J., & Sperry, L. (1988). Early talk about the past: the origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language*, *15*, 293–315. doi: 10.1017/S0305000900012381
- Nolivos, V., & Leyva, D. (2013). Fun and frustrations: Low-income Chilean parents reminiscing with their children about past emotional experiences. *Actualidades en Psicología*, *27* (115), 15-32. doi: 10.15517/ap.v27i115.9278
- Ornaghi, V., Grazzani, I., Cherubin, E., Conte, E., & Pirelli, F. (2014). Let's talk about emotions! The effect of conversational training on preschoolers. Emotion comprehension and prosocial orientation. *Social Development*, *23* (4). doi: 10.1111/sode.12091
- Ortiz, M., Fuentes, M., & Lopez, F. (2009). Desarrollo socioafectivo en la primera infancia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza.
- Programa Estado de la Nación (2013). *Cuarto Estado de la Educación*. San José: PEN.
- Reese, E. (1995). Predicting children's literacy from mother-child conversations. *Cognitive Development*, *10*, 381-405.
- Reese, E., & Cleveland, E. (2006). Mother-Child reminiscing and children's understanding of mind. *Merrill-Palmer Quarterly*, *52*, (1), 17-43.
- Reese, E., Leyva, D., Sparks, A., & Grolnick, W. (2010). Maternal elaborative reminiscing increases low-income children's narrative skills relative to dialogic reading. *Early Education & Development*, *21* (3), 318-342. doi: 10.1080/10409289.2010.481552

- Reese, E., Sparks, A., & Leyva, D. (2010). A Review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Child Literacy*, 10 (1), 97-117. doi: 10.1177/1468798409356987
- Ríos, M. (2012). *Estilos de reminiscencia maternos y desarrollo oral de niños y niñas preescolares costarricenses*. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología. Escuela de Psicología. Universidad de Costa Rica.
- Salazar, K. (2011). *Reminiscencia entre madres y sus hijos e hijas en edad preescolar: una caracterización de los estilos elaborativos utilizados en diferentes grupos socioculturales costarricenses*. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología. Escuela de Psicología. Universidad de Costa Rica.
- Schady, N., Behrman, J., Araujo, M. C., Azuero, R., Bernal, R., Bravo, D., Lopez-Boo, F., Macours, K., Marshall, D., Paxson, C., & Vakis, R. (2014). *Wealth gradients in early childhood cognitive development in five Latin American countries*. Inter-American Development Bank. doi: 10.1596/1813-9450-6779
- Schröder, L., Keller, H., & Kleis, A. (2013). Parent-child conversations in three urban middle-class contexts: Mothers and fathers reminisce with their daughters and sons in Costa Rica, Mexico, and Germany. [Número monográfico: Desarrollo narrativo en América Latina], *Actualidades en Psicología*, 27 (115), 49-73. doi: 10.15517/ap.v27i115.9885
- Song, Q., & Wang, Q. (2013). Mother-child reminiscing about peer experiences and children's peer-related self-views and social competence. *Social Development*, 22 (2), 280-299. doi: 10.1111/sode.12013

- Sparks, A. (2008). Latino mothers and their preschool children talk about the past: Implications for language and literacy. En A. McCabe, A. Bailey, y G. Melzi (Eds.). *Spanish-language narration and literacy: Culture, cognition, and emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Sparks, A., & Reese, E. (2012). From reminiscing to reading: Home contributions to children's developing language and literacy in low-income families. *First Language, 0* (0), 1-21.
- Sparks, A., Carmiol, A.M., & Ríos, M. (2013). High point narrative structure in mother-child conversations about the past and children's emergent literacy skills in Costa Rica. [Número monográfico: Desarrollo narrativo en América Latina], *Actualidades en Psicología, 27*(115), 2013, 91-109.
- Taumoepeau, M., & Reese, E. (2013). Maternal reminiscing, elaborative talk, and children's theory of mind: An intervention study. *First Language, 33* (4), 388-410. doi: 10.1177/0142723713493347
- Valentino, K., Comas, M., Nuttall, A., & Thomas, T. (2013). Training maltreating parents in elaborative and emotion-rich reminiscing with their preschool-aged children. *Child Abuse & Neglect, 37* (8), 585-595. doi: 0.1016/j.chiabu.2013.02.010
- Van Bergen, P., & Salmon, K. (2010). The association between parent-child reminiscing and children's emotion knowledge. *New Zealand Journal of Psychology, 39* (1), 51-55.
- Van Bergen, P., Salmon, K., Dadds, M., & Allen, J. (2009). The effects of mother training in emotion-rich, elaborative reminiscing on children's shared recall and emotion knowledge. *Journal of Cognition and Development, 10* (3), 162-187.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*.
Cambridge: Harvard University Press.

Woodcok-Muñoz (1996). *Batería R. Pruebas de habilidad cognitiva y pruebas de aprovechamiento*. Itaka, Riverside Publishers.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento Informado

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN
COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO

Teléfonos:(506) 2511-4201 Telefax: (506) 2224-9367



Facultad de Ciencias Sociales

FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Para ser sujeto de investigación)

[Título de la investigación]

Nombre del Investigador Principal: _____

Nombre del participante: _____

A. PROPÓSITO DEL PROYECTO: Este proyecto de investigación es realizado por [nombre de la autora de la tesis], de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica. El fin del proyecto es conocer sobre las formas en que las madres recuerdan eventos pasados con sus hijos e hijas de 4 años de edad.

B. ¿QUÉ SE HARÁ?: Si usted y su hijo/a aceptan formar parte de este estudio, participarán en las siguientes actividades:

- Al inicio de la primera sesión, usted llenará, de manera anónima, una ficha sobre información sociodemográfica (edad, nivel educativo de los miembros del núcleo familiar de su hijo/a).
- Asimismo, se realizará una actividad con usted y su hijo/a en donde se les solicitara que conversen sobre 4 eventos del pasado. La conversación realizada por su hijo/a y usted será grabada en audio para su posterior análisis.
- En la segunda sesión la investigadora realizará varias actividades con su hijo/a. Éstas consisten en historias seguidas por preguntas. Usted puede estar presente mientras realizamos estas preguntas a su hijo/a. Sin embargo, es importante que no le ayude a contestar. Estas actividades realizadas por su hijo/a serán grabadas en audio para su posterior análisis.
- En total, las dos sesiones se extenderán por un lapso aproximado de una hora. Éstas se llevarán a cabo 1) en su casa de habitación, o 2) en la institución educativa a la cual acude su hijo/a.
- Luego de culminada la investigación, la información será destruida.

C. RIESGOS: No existe ningún tipo de riesgo para usted, para su hijo/a ni para su familia si deciden participar en esta investigación.

D. BENEFICIOS: Como resultado de su participación en este estudio, no obtendrá ningún beneficio directo. Sin embargo, es posible que los investigadores aprendan más acerca de los estilos que utilizan las madres costarricenses para conversar sobre eventos pasados con sus hijos/as, y su relación con el desarrollo oral y este conocimiento beneficie a otras personas en el futuro.

E. Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con [nombre de la autora de la tesis] y ella debe haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puedo obtenerla llamando a [nombre de la autora de la tesis] al teléfono [números telefónicos de la autora de la tesis] en el horario de 8 a.m. a 4 p.m. Además, puede consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación al CONIS –Consejo Nacional de Salud del Ministerio de Salud, teléfonos 2233-3594, 2223-0333 extensión 292, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica **a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839**, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

F. Recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

G. Su participación en este estudio es voluntaria. Usted y su hijo/a tienen el derecho de negarse a participar o discontinuar su participación en cualquier momento.

H. Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.

I. No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

Nombre, cédula y firma del padre/madre/representante legal (menores de edad) fecha

Nombre, cédula y firma del testigo fecha

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento fecha

Anexo 2. Cuestionario de Información Sociodemográfica**Datos Niño/a**

ID _____ Centro Educativo _____
 Nombre niño/a _____

Fecha de nacimiento //200 _____ Edad _____
 Fecha de recolección //201 _____ Sexo () M () F

Condición Lingüística () Monolingüe () Bilingüe

Experiencia educativa

Edad de ingreso _____ Observaciones _____
 () Guardería _____
 () Maternal _____
 () Prekinder _____
 () Kínder _____
 () Otro _____

Datos madre: _____**Nivel educativo**

Escuela Primaria 1 2 3 4 5 6 Observaciones _____
 Ciclo básico de Secundaria 7 8 9 _____
 Ciclo diversificado de Secundaria 10 11 _____
 Colegio técnico o vocacional 1 2 _____
 Universidad 1 2 3 4 5 _____
 Estudios de Postgrado 1 2 3 4 5 _____

Datos padre: _____**Nivel educativo**

Escuela Primaria 1 2 3 4 5 6 Observaciones _____
 Ciclo básico de Secundaria 7 8 9 _____
 Ciclo diversificado de Secundaria 10 11 _____
 Colegio técnico o vocacional 1 2 _____
 Universidad 1 2 3 4 5 _____
 Estudios de Postgrado 1 2 3 4 5 _____

Conformación Familiar

() Mamá () Papá () Hermanos _____ () Otros _____

Contacto

Tel. Casa _____ Tel. Oficina _____
 Tel. Móvil Mamá _____ Tel. Móvil Papá _____
 Otro/s teléfonos de contacto _____ / _____ / _____
 Correo mamá _____ Correo papá _____
 Otro correo _____

Anexo 3. Sistema de Codificación del Contenido Emocional en el Contexto de la Reminiscencia

Este sistema de codificación es una adaptación de sistemas utilizados anteriormente por Fivush et al., 2003; Goodvin & Romdall, 2013 y Lagattuta & Wellman, 2002 para caracterizar el contenido emocional en la reminiscencia. Y que también han sido empleados por Leyva et al., 2014; Melzi & Fernández, 2004 y Nolivos & Leyva; 2013 en contextos latinoamericanos.

Consideraciones Generales

1. La unidad de análisis es el enunciado, definido como: sujeto + verbo.
2. Si un mismo enunciado contiene más de una palabra que haga referencia a emociones, se codifica cada referencia emocional como un enunciado aparte.
3. Los códigos para las categorías de tipo de enunciado, términos emocionales e intercambios emocionales son exhaustivas y excluyentes entre sí mismas.
4. Retracción con corrección y retracción con modificación: la frase de la que se retracta el hablante no debe de considerarse para la codificación. Lo que se considera es la formulación final.
5. Cuando un enunciado se extiende por más de una línea se debe codificar siguiendo la numeración de la primera línea.

Categorías de Codificación

1. Tipos de enunciados

1.1. Enunciado fuera de tema: comentarios sobre el presente o acerca de otro evento.

Ejemplo 1 (ID 10)

*CHI: Mami algo pasó por aquí abajo.

*MOT: ¿<Qué pasó por ahí abajo> [=! riendo]?

*MOT: ¡<Ah es mi pie> [=! riendo]!

1.2. Enunciado sobre hechos: comentarios sobre el pasado que no se relacionan con el contenido emocional de la conversación.

Ejemplo 1 (ID 23)

*MOT: ¿Qué se comió del refri[gerador] de la amiga de mamá? ¿te acuerdas?

*CHI: No.

1.3. Enunciado sobre emociones: comentarios sobre el pasado que presentan contenido emocional.

Ejemplo 1 (ID 31)

*MOT: Y ¿lloraste todo el camino?

*CHI: ¡Ay no!

1.4. Enunciado sobre estados mentales: comentarios sobre el pasado que presentan palabras que hacen referencia a estados mentales.

Ejemplo 1 (ID 59)

*MOT: ¿Usted sabe qué es una babosa?

*CHI: No.

Saber, pensar, querer (deseo), recordar, parecer (opinión).

2. Términos emocionales: Todas las palabras que hagan referencia a estados emocionales, comportamientos emocionales, referencias emocionales-evaluativas o evaluaciones morales.

2.1. Estados emocionales

Ejemplo 1 (ID 17)

*CHI: Y me dio pena.

*MOT: ¿Y por qué te dio pena?

*CHI: Porque era de bebé.

feliz, contento, triste, enojado, bravo, asustado, sorprendido, tener pena, orgulloso, sentirse, amar, querer (afecto), odiar, extrañar.
--

2.2. *Comportamientos emocionales*

Ejemplo 1 (ID 22)

*MOT: Hasta Alberto lloró.

*MOT: ¿Verdad que usted se pone triste cuando usted # se da cuenta que no está haciendo algo bien?

sonreír, llorar, gritar, golpear, berrinche, besos, abrazos, caricias.

2.3. *Referencias emocionales-evaluativas*

Ejemplo 1 (ID 41)

*MOT: ¿A usted le gustó compartir o no le gustó compartir?

*CHI: ¿El tractor?

*MOT: Ajá.

no/gustar, disfrutar, aburrirse, chiva.

2.4. *Evaluaciones morales*

Ejemplo 1 (ID 09)

*MOT: <Lo bien que te habías portado> [//] lo bien que te portaste en la presentación del kínder de fin de año.

portarse bien/mal, se portó puros dieces, tratar bien/mal.

3. **Intercambios emocionales**

3.1. *Atribuciones:* Enunciado en el que se atribuya una emoción a un individuo (sin mencionar causas o consecuencias).

Ejemplo 1 (ID 05)

*MOT: Y viste que después papi te los lavó [!] # mientras estabas llorando.

Ejemplo 2 (ID 41)

*CHI: Pero sí me puse muy triste.

3.2. Causas: Enunciado que haga referencia a la causa o razón utilizada para explicar o justificar una emoción.

- 3.2.1. Por medio de un término. Ej: Ella está feliz *porque* le dieron un regalo.
- 3.2.2. Por medio de una pregunta. Ej: ¿Por qué está feliz? *Le dieron un regalo.*
- 3.2.3. Un verbo que indique una relación causal directa. Ej: El regalo la *hace* feliz.
- 3.2.4. Por medio de una relación implícita. Ej: Ella está feliz. Tiene un regalo.
- 3.2.5. Usando enunciados preposicionales. Ej: Está feliz *por* el regalo.

Ejemplo 1 (ID 18)

*MOT: Y ¿te sentiste bien?

*CHI: Sí.

*MOT: Ah hmm por ayudar a los demás.

Ejemplo 2 (ID 37)

*MOT: Y ¿por qué lloró ese día?

3.3. Consecuencias: Enunciado acerca que hace referencia a cómo una emoción produce determinada consecuencia.

- 3.3.1. Por medio de un término. Ej: Se está escondiendo *porque* tiene miedo.
- 3.3.2. Por medio de una pregunta. Ej: ¿Por qué se está escondiendo? Tiene miedo.
- 3.3.3. Por medio de una relación implícita. Ej: Se está escondiendo. Tiene miedo.

Ejemplo 1 (ID 27)

*CHI: ¡No se revuelque Mathew!

*MOT: Verdad y me enojé mucho y <ya nos> [/] ya nos fuimos entonces para [/] para la casa.

Ejemplo 2 (ID 33)

*MOT: No, allá en San José. Como Hilary se portó bien se ganó un premio ¿verdad?

*CHI: Ujum.

3.4. Resoluciones: Enunciado que intente resolver una experiencia emocional negativa ya sea consolando al niño o niña o tratando de reparar la relación con la persona que causó la emoción de valencia negativa.

Ejemplo 1 (ID 20)

*CHI: Porque [/] <porque le daba ay> [//] porque <le daba> [/] le daba miedo que el jabón se le cayera en los ojos.

*MOT: ¿Por eso?

*CHI: Uhhum.

*MOT: ¡Qué bandida!

*MOT: Pero si vos sabés que el champú tuyo es especial [!].

Ejemplo 2 (ID 36)

*MOT: ¿Por qué lloró el martes que fue al kínder?

*CHI: Po(r)que no que(r)ía ir.

*MOT: Pero es bonito el kínder.

Anexo 4. Resumen del Sistema de Codificación

Consideraciones Generales

1. La unidad de análisis es el enunciado, definido como: sujeto + verbo.
2. Si un mismo enunciado contiene más de una palabra que haga referencia a emociones, se codifica cada referencia emocional como un enunciado aparte.
3. Los códigos para las categorías de tipo de enunciado, términos emocionales e intercambios emocionales son exhaustivas y excluyentes entre sí mismas.
4. Retracción con corrección y retracción con modificación: la frase de la que se retracta el hablante no debe de considerarse para la codificación. Lo que se considera es la formulación final.
5. Cuando un enunciado se extiende por más de una línea se debe codificar siguiendo la numeración de la primera línea.

Tabla 17

Resumen del sistema de codificación del contenido emocional en el contexto de la reminiscencia

Categoría	Sub-categoría	Ejemplos
1. Valencia Emocional	Positiva (0)	Marcado en cada transcripción
	Negativa (1)	
2. Interlocutor	Niño/a (1)	CHI
	Mamá (2)	MOT
	Otro (3)	TIA
3. Tipo de enunciado	Enunciado fuera de tema (1)	Mami algo pasó por aquí abajo.
	Enunciado sobre hechos (2)	¿Qué se comió del refri[gerador] de la amiga de mamá?
	Enunciado sobre emociones (3)	Y ¿ <u>lloraste</u> todo el camino?
	Enunciado sobre estados mentales (4)	¿Usted <u>sabe</u> qué es una babosa?

Continuación		
Categoría	Sub-categoría	Ejemplos
4. Términos emocionales	Estados emocionales (1) (feliz, triste, enojado, sentirse, amar, querer)	¿Y por qué te dio <u>pena</u> ?
	Comportamientos emocionales (2) (sonreír, llorar, gritar, pegar, golpear, berrinche, malacrianza, pelear, besos, abrazos, caricias)	Hasta Alberto <u>lloró</u> .
	Referencias emocionales- evaluativas (3) (no/gustar, disfrutar, aburrirse, chiva)	¿A usted le <u>gustó</u> compartir o <u>no le gustó</u> compartir?
	Evaluaciones morales (4) (portarse bien, tratar mal)	...lo <u>bien que te portaste</u>
5. Intercambios emocionales	Atribuciones (1)	... mientras <u>estabas llorando</u>
	Causas (2) (término, pregunta, verbo, implícita preposicional)	Y ¿te sentiste bien?... <u>por ayudar a los demás</u> .
	Consecuencias (3) (término, pregunta, implícita)	Verdad, me enojé mucho <u>y ya nos fuimos entonces para la casa</u> .
	Resoluciones (4) (reafirmación, restablecimiento de la relación)	Le daba miedo que el jabón se le cayera en los ojos... <u>pero si vos sabés que el champú tuyo es especial [!]</u> .