

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología



Monografía

Expresión emocional y funcionamiento familiar

Autores: Maria Domingas Cassinda Vissupe, Lisandra Angulo Gallo, Vivian Margarita Guerra Morales, Carmen Rosa Cantero Marín, Silvia J. González Arias, Aguedo M. Treto González y Suset de la Caridad Mayea González

2021

©Maria Domingas Cassinda Vissupe, Lisandra Angulo Gallo, Vivian Margarita Guerra Morales, Carmen Rosa Cantero Marín, Silvia J. González Arias, Aguedo M. Treto González y Suset de la Caridad Mayea González, 2021

© Sobre la presente edición, Editorial Feijóo, 2021



Atribución-NoComercial-SinDerivadas CC BY-NC-ND

Edición y corrección: Miriam Artiles Castro

ISBN 978-959-312-460-7



Editorial Samuel Feijóo, Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas,
Carretera a Camajuaní, km 5 ½, Santa Clara, Villa Clara, Cuba. CP 54830

A la memoria de la Dra. C. María Domingas Cassinda Vissuppe, fallecida recientemente, para que su obra por el bienestar emocional de los niños angolanos no sea olvidada.

Introducción

El estudio de las emociones resulta de vital trascendencia dentro del campo de la Psicología, pues estas jugaron un papel decisivo en la supervivencia y la adaptación desde los orígenes de la vida del hombre, además de poseer una enorme repercusión para la salud y el bienestar humanos (Miguel-Tobal y Cano-Vindel, 2002).

Es la emoción la categoría científica que expresa tanto el significado que para las personas tienen los eventos que cotidianamente acontecen en su entorno, como la implicación que, en su totalidad, una persona tiene en las respuestas adaptativas y eficaces a las demandas de este (Roca, 2014).

Si bien son diversos los enfoques u orientaciones teóricas sobre la emoción, la mayoría de los estudios sobre el tema considera que las emociones tienen múltiples facetas e implican la consideración de factores fisiológicos, cognitivos, sociales y comportamentales (Fernández-Abascal, 2011).

Las emociones posibilitan una activación que proporciona al organismo la energía necesaria para responder rápidamente a un estímulo que atente contra el bienestar físico o psicológico, permitiendo así la supervivencia. Sin embargo, estas pueden tener un potencial tanto de beneficio como de riesgo, en dependencia de su intensidad, duración, congruencia con la situación generadora, posibilidad de adaptación, afrontamiento a la misma e impacto sobre la salud.

Diversas investigaciones (Cano-Vindel y Miguel-Tobal, 2002; Guerra, 2001; Miguel Tobal, Casado, Cano-Vindel, y Spielberg, 2001; Pérez, 2014; Suls y Bunde, 2005) avalan la influencia de algunas emociones como la ansiedad, la depresión y la ira en la salud humana, asociándose a la aparición y evolución de ciertas enfermedades físicas y mentales.

En cambio, las emociones también pueden emerger de experiencias agradables y producir un estado de atenuación en el malestar de la persona. No solo traen consigo consecuencias intrínsecamente agradables e incluso adictivas, sino que también promueven la salud psicosocial, intelectual y física,

permaneciendo los efectos por largos períodos de tiempo después de desvanecidas estas emociones; al mismo tiempo que son elemento clave en la autorregulación personal (Fernández Abascal, 2011, Vecina, 2006; Vázquez, Hevás, Rahona y Gómez, 2009).

En relación con ello, Fredrickson (2013) plantea que es posible pensar que las emociones positivas, dentro de ciertos límites, pueden cultivarse y fortalecerse intencionalmente mediante la implementación sistemática de estrategias adecuadas desde los diferentes contextos socializadores.

Específicamente en la población infanto-juvenil, diversos estudios han demostrado que experimentar emociones placenteras contribuye con el proceso de resiliencia infantil y repercute en distintos procesos psicológicos vinculados con la atención, el procesamiento de la información, la resolución de problemas y las habilidades sociales, favoreciendo así el aprendizaje social e intelectual del niño (Oros, 2015; Greco, 2010).

Contrario a lo anterior, los niños con altos niveles de tristeza presentan mayores desajustes en relación consigo mismos, con la escuela, la familia y la sociedad, y proyectan su tristeza en todos los espacios de su vida. Estos niños suelen tener pensamientos negativos, mucho miedo y sufrimiento; vivencian conflictos internos y muestran mucha agresividad social (Cuervo y Izzedin, 2007).

En este sentido, existe acuerdo por parte de los especialistas sobre el aumento, en los últimos diez años, de los trastornos emocionales en la infancia y la adolescencia, llegando sus reportes a cifras millonarias (García, 2013b). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2013), la prevalencia de trastornos psicológicos en la infancia oscila entre el 10 % y el 30 %.

Particularmente, en el caso de los trastornos relacionados con las emociones, actualmente las investigaciones coinciden en que la incidencia está entre 8 % y 10 %. Si se analiza por edades, se observa que en la etapa preescolar estas cifras descienden a un 2 %; en edades escolares se estima entre el 8 % y 10 %, y en el adolescente asciende al 13 %. Los estudios de Campo, Roa, Pérez, Salazar,

Piragauta, López y Ramírez (2003), plantean que aproximadamente el 90 % de los suicidios en la infancia están relacionados con un diagnóstico psicopatológico, y se evidencia una correlación entre el comportamiento suicida y la melancolía como expresión de la tristeza.

Por su parte el Dr. Harold S. Koplewicz, presidente del Instituto de Salud Mental Infantil (Child Mind Institute), institución dedicada a ofrecer apoyo e información sobre la atención psicológica a niños con trastornos emocionales y de conducta, afirmó que el 75 % de todas las enfermedades de psiquiatría ocurren antes de los veinticuatro años de edad, y el 50 % ocurren antes de los catorce años (García, 2013a).

Muchas de estas alteraciones emocionales pueden persistir durante la etapa adulta si no son diagnosticadas y atendidas, sustentando así patrones de comportamiento que llegarán a convertirse en conductas de riesgo para la salud. De esta forma, comprender las particularidades de las emociones en la infancia se convierte en un importante recurso para identificar posibles desviaciones en el desarrollo del menor, y, a su vez, para potenciar su bienestar psíquico. Razones por las cuales resulta necesaria la evaluación del funcionamiento emocional desde edades tempranas.

Particularmente, en relación con las emociones en la infancia no se encontraron reportes estadísticos en este contexto, pues las alteraciones emocionales no son diagnosticadas ni atendidas a tiempo, dada la ausencia de personal calificado para desempeñar dichas funciones. No obstante, constituye una preocupación de las instituciones la incidencia de determinados comportamientos que denotan poco control emocional. Ejemplo de ello son los resultados encontrados por Hipa (2013) en un estudio dirigido a explorar las prácticas de *bullying* en las escuelas, en una muestra de 544 estudiantes angolanos, de ambos sexos, encontrando una incidencia de un 30 % de niños víctimas de estas prácticas, lo cual se relaciona, según el autor, con dificultades en la regulación emocional, entre otras variables.

De manera general, desde sus inicios las investigaciones en el campo de las emociones se han enfocado más hacia el afecto negativo. Una revisión de bases de datos que recogen publicaciones psicológicas desde 1887 hasta la actualidad (PsycINFO) avala esta afirmación. Aproximadamente el 96 % de las publicaciones se refiere a temas relacionados con la depresión, la ansiedad, la ira, el estrés; mientras que las emociones de carácter placentero como la esperanza, la alegría, el orgullo, solo fueron recogidas en un 4 % de las entradas (Vázquez, Hervás, Rahona, Gómez, 2009). Sin dudas ello resulta incongruente con un enfoque salutogénico, centrado en el paciente y no en la enfermedad, más enfocado hacia las fortalezas y aspectos conservados del sujeto, que hacia las pérdidas y debilidades.

En este sentido, Carbelo y Jáuregui (2006) destacan la emergencia de transformaciones en los últimos años, al incrementarse el interés por las emociones, en función de su valor promotor para la salud y el bienestar, así como por el abordaje de las emociones de carácter displacentero que pudiesen resultar «sanas o constructivas» (Dryden, 2016; Pérez, 2014; Roca; 2014).

En el estudio de las emociones se hace énfasis en la evaluación de los aspectos referidos al componente subjetivo-experiencial. En este sentido, se hace necesario la distinción entre experimentar y expresar una emoción, siendo este último aspecto menos investigado desde las ciencias psicológicas. Sin embargo, el abordaje de la expresión emocional constituye un icono indispensable que se debe considerar para la identificación y discriminación de las emociones, facilitando la interacción social y la satisfacción de necesidades o metas.

La expresión emocional se encuentra condicionada por factores internos y externos; en los externos se consideran de gran relevancia las influencias socializadoras de la familia. Como en la mayoría de los países, la Constitución de la República de Cuba, en el Código de la Familia, reconoce a la familia como la célula básica de la sociedad, y se le atribuyen responsabilidades y funciones esenciales en la educación de las nuevas generaciones, las cuales está obligada a cumplir (Lundoqui, 2012).

La escuela, además de constituirse en un articulador entre la estructura familiar primaria y la incorporación plena a la estructura social, compensa en muchas oportunidades las deficiencias y carencias que el niño trae en su desarrollo biopsicosocial. Históricamente, en este ámbito las emociones han sido poco estudiadas como procesos relevantes del desarrollo, pues los aspectos cognitivos han absorbido casi de manera exclusiva toda la atención. Sin embargo, como resultado de los avances de las ciencias psicológicas y de profundos cambios observados en los procesos de interacción y convivencia entre los niños, el interés por las diferentes formas de educación emocional se ha incrementado notablemente (Abarca, 2003; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Aproximación hacia el estudio de la expresión emocional

Consideraciones acerca de las emociones

Abordar lo que hoy conocemos como «emociones» representó durante muchos años un reto para la Psicología Científica. La palabra emoción tienen su origen en el latín, viene de la palabra *emovere* que significa 'remover, agitar o excitar', y pudiéramos añadir 'dar color, dinamizar'. Las emociones son complejas, sistémicas y multicausales, al tiempo que sus formas de expresión son múltiples (Roca, 2014).

Hasta el siglo XVI, la palabra más común para designar un estado de ánimo era el término pasión. Aristóteles define las pasiones en su *Metafísica* como una de las categorías del ser, y las relaciona con otra categoría, la acción, a modo de causa y efecto. En la *Ética a Nicómaco* llamó estados afectivos a todo lo que va acompañado de placer o dolor.

A partir del siglo XVI se continuó utilizando el término pasión, pero desde otra perspectiva. Desde Descartes (1596-1650), el hombre presenta una dualidad irreductible entre cuerpo y alma. Este

dualismo cartesiano marcó el estudio y modo de concebir las emociones en los investigadores de su época. A diferencia del pensamiento predominante hasta ese momento, donde se concebía que la razón dirigía los afectos, comienzan a visualizarse las pasiones de manera desligada del mundo racional. Durante un largo periodo de tiempo las emociones fueron consideradas objeto de especulación filosófica, teniendo solo un lugar importante en la ética y la moral (Guedes y Álvaro, 2010).

En el campo de la investigación científica no se identifican muchos avances en este sentido hasta el siglo XIX, en que surge la Psicología como ciencia. A partir de este período ha habido sucesivos intentos por analizar la emoción en sus componentes principales de modo que permitieran tanto su clasificación, como la distinción entre las distintas emociones. Quizá la más conocida sea la teoría tridimensional del sentimiento de Wundt (1902), que defiende que los sentimientos se pueden analizar en función de tres dimensiones: agrado-desagrado, tensión-relajación, y excitación-calma. Cada una de las emociones puede entenderse como una combinación específica de las dimensiones que hemos mencionado. A partir del planteamiento de Wundt se han propuesto diferentes dimensiones que caracterizarían las emociones (Schlosberg, 1954). No obstante, las únicas que son aceptadas por prácticamente todos los autores, y que además son ortogonales, son la dimensión agrado-desagrado y la intensidad de la reacción emocional (Zajonc, 1980).

Su abordaje resulta complejo debido a la diversidad de escuelas y posiciones teóricas al respecto. Varias son las clasificaciones asumidas sobre las diferentes perspectivas teóricas en el estudio de las emociones. En la investigación se estarán abordando tres perspectivas teóricas: la evolucionista, la de la evaluación cognitiva, y la de los construccionistas sociales.

La perspectiva evolucionista defiende una relación directa entre las emociones y los procesos adaptativos. Surge a partir de los trabajos de Charles Darwin (1809-1882) y su teoría de la evolución de las especies, enfatiza en el papel de la evolución, en la manera en que los humanos expresan sus

emociones básicas, así como en el valor adaptativo de las mismas para la especie. Establece una conexión general entre las emociones del hombre y las correspondientes reacciones afectivas e instintivas que se observan en el reino animal. Sus ideas tuvieron seguidores como Spencer, los positivistas franceses, Ribot y su escuela, la psicología alemana de orientación biológica. En la actualidad, la investigación de las emociones desde esta visión es liderada por Paul Ekman y Carol Izard, quienes han desarrollado diversos estudios experimentales que evidencian el carácter universal de algunas emociones, además de precisar las respuestas fisiológicas comunes en cada una de las emociones básicas estudiadas (Zerpa, 2009).

Relacionado con esta perspectiva se encuentran las ideas de Antonio Damasio (2003) quien postula la hipótesis del marcador somático, planteando que la emoción y su impacto en la conducta del individuo son el resultado de asociaciones aprendidas a lo largo de la vida del individuo (ontogénesis), pero que se procesan con sistemas desarrollados a lo largo de la vida de la especie (filogénesis), es decir, todos contamos con un equipamiento que nos permite en un principio aprender el mismo abanico de emociones, pero cómo se materializa esta potencialidad es el resultado del aprendizaje vital individual. La novedad en las ideas de Damasio recae en el hecho de considerar elementos relacionados con la neuropsicología de las emociones, postulando que sentir una emoción depende de la activación de las cortezas somato-sensoriales en un sentido amplio.

Sus ideas también parten de posturas más centradas en el componente fisiológico y neurológico de la emoción, las cuales tienen sus precedentes en los trabajos de W. James y de Lange, quienes plantearon que la experiencia emocional tiene lugar tras la percepción de cambios fisiológicos que se han producido ante la estimulación ambiental. Cannon (1915 citado en Ríos y Cardona, 2016) señaló una serie de objeciones a estos planteamientos que abren el camino al desarrollo de una perspectiva neuropsicológica en el estudio de las emociones, al destacar que los cambios corporales pueden ser

eliminados o impedidos completamente sin que por ello se tengan que dar cambios necesariamente en las emociones que experimenta el organismo. Las aportaciones de este enfoque han sido retomadas más recientemente por diversos autores (Buchel, Morris, Dolan y Friston, 1998; Le Doux, 2000), llegando a precisarse la estrecha relación de la amígdala con el procesamiento y la respuesta emocional, ya que recibe proyecciones de todas las áreas de asociación sensorial, incluyendo las talámicas y corticales, lo cual posibilita que se dote de un significado afectivo a las características estímulares.

Por su parte, la perspectiva de la evaluación cognitiva analiza la conexión de las emociones con los procesos cognitivos y afirma que un mismo acontecimiento puede generar reacciones emocionales distintas en los individuos. Lazarus es uno de los más importantes ponentes de la teoría de la apreciación o evaluación cognitiva (Zerpa, 2009). Para él, las emociones surgen cuando se juzga que una situación o encuentro tiene significado personal, que puede ser beneficioso o perjudicial para el bienestar actual y/o para los objetivos futuros del sujeto.

Este nivel superior de análisis permite la identificación de los núcleos temáticos relacionados con cada emoción (Lazarus, 2000), los cuales tienen una fuerte base motivacional y revelan el significado prototípico de cada emoción; dentro de los mismos se encuentran: la ira, que aparece cuando el sujeto percibe una ofensa contra uno mismo o los suyos; la ansiedad ante situaciones de incertidumbre y amenaza; la culpa cuando se ha transgredido una norma moral; la vergüenza al mostrar un defecto de acuerdo con ideales propios; la tristeza ante una pérdida irrevocable, los celos representan resentimiento ante una amenaza o pérdida de un afecto a favor de otro que cambia hacia un tercero; el disgusto al estar demasiado cerca de un objeto o idea desagradable; la felicidad ante el progreso razonable hacia la consecución de una meta, y el orgullo al alcanzar logros en la vida con responsabilidad.

El significado relacional pone de relieve las diferencias individuales en la relación de la persona con el medio, y enfatiza la necesidad de prestar mayor atención a las diferencias individuales para que se produzca el progreso en el campo de la Psicología del estrés y de la emoción. Este acercamiento que hace Lazarus, sin dudas resulta una aproximación importante al lugar de las emociones en la personalidad, y puede ser de valor para el estudio de las emociones y su significación para el bienestar y la salud.

Por último se tiene el grupo de los construccionistas sociales, quienes integran influencias de la antropología, la sociología, la filosofía y la psicología social, rechazando las concepciones innatistas al sugerir que las emociones son construidas socialmente (Fischer y Manstead, 2005, citado en Belli y Íñiguez-Rueda, 2008). De acuerdo con los construccionistas sociales nadie experimenta una emoción hasta que aprende a interpretar la situación en términos de patrones morales, sociales y culturales. Aunque reconocen que la emoción es un estado parcialmente interno, no puede ser completamente entendida sin una referencia al contexto social y cultural en el que se manifiesta. Las emociones son interpretadas y comprendidas de modos diferentes porque poseen distintos significados culturales.

Cada una de las teorías abordadas con anterioridad resaltan un componente del proceso emocional; sin embargo, desde una perspectiva multidimensional de las emociones, Lang (2000) reconoce que las emociones abarcan tres componentes visibles o explícitos: el cognitivo-subjetivo, el fisiológico-adaptativo, y el conductual-expresivo. Para entender la emoción es conveniente atender a estas tres dimensiones por las que se manifiesta, teniendo en cuenta que, al igual que en el caso de la ansiedad, suele aparecer desincronía entre los tres sistemas de respuesta. Además, cada una de estas dimensiones puede adquirir especial relevancia en una emoción en concreto, en una persona en particular, o ante una situación determinada. En muchas ocasiones, las diferencias entre los distintos modelos teóricos de la

emoción se deben únicamente al papel que otorgan a cada una de las dimensiones que hemos mencionado.

El término emoción, debido a su complejidad y a la cantidad de acepciones que conlleva al incluir todos estos componentes, es considerado todavía como un término vago e impreciso, existiendo diversas definiciones al respecto. En este sentido, Zaccagnini (2004) expone que las emociones son una compleja combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas.

Por su parte, Fernández-Abascal (2011) explica que el proceso emocional se desencadena por la percepción de condiciones internas y externas, que llegan a un primer filtro: la evaluación valorativa. Como consecuencia de esta evaluación tiene lugar la activación emocional que se compone de una experiencia subjetiva, una expresión corporal o comunicación no verbal, una tendencia a la acción o afrontamiento, y cambios fisiológicos que dan soporte a todas las actividades anteriores. Las manifestaciones externas de la emoción o los efectos observables de la misma son fruto de un segundo filtro que tamiza las mismas y se refiere al aprendizaje y la cultura.

Roca (2014) plantea que la emoción es la categoría científica que expresa tanto el significado que para las personas tienen los eventos que cotidianamente acontecen en su entorno, como la implicación que, en su totalidad, una persona tiene en las respuestas adaptativas y eficaces a las demandas de este. La define como una fuerte conmoción del estado de ánimo, que puede tener un carácter placentero o displacentero, y va acompañada de cambios orgánicos, expresiones faciales, conductas motoras. Surge como consecuencia de reacciones a una situación externa o una reacción interna del organismo.

Un elemento importante que se destaca en las definiciones ofrecidas es que las emociones están condicionadas no por la situación en sí, sino por la valoración que hace el sujeto de esa situación, la cual no es solamente cognitiva, o sea que tiene en cuenta no solo los pensamientos y las creencias que tiene la persona en determinada situación y los recursos que tiene para afrontarla, sino que también analiza la significación que la misma adquiere para él. Al respecto, consideración especial merece la categoría de vivencia, abordada por Vigotsky (1996), la cual constituye la unidad de la personalidad y del entorno, de los elementos personales y ambientales como figura de desarrollo que sintetiza la relación interna del sujeto con uno u otro momento de la realidad. La experiencia emocional hace alusión entonces a un hecho complejo, no simplemente «emocional», sino que se entrelaza con la reflexión, comprensión de los hechos para determinar su impacto, lo cual devela el aspecto cognitivo de la experiencia emocional, y Vigotsky hace referencia a ello cuando plantea que la influencia del entorno tiene que valorarse teniendo en cuenta el grado de comprensión, de percatación de lo que está ocurriendo en el entorno, avalando entonces una premisa fundamental en el abordaje de las emociones, la cual se refiere al principio de la unidad cognitivo-afectiva.

A partir del análisis de los principales ejes teóricos tratados hasta el momento, en el estudio se considera que la definición aportada por Pérez (2014) contiene de manera precisa los principales elementos conceptuales que deben considerarse en el estudio del fenómeno abordado y que representan aspectos comunes hallados en las definiciones expuestas. Entonces se puede plantear que las emociones se conciben como procesos afectivos que emergen de la relación entre la persona y su medio social. Conllevan cambios a nivel fisiológico, motor o conductual expresivo y subjetivo-experiencial, tienen en su base la valoración personal de la situación o estímulo (externo o interno), y son vivenciados con agrado y/o desagrado, considerando su vínculo con las necesidades y metas individuales. Estos cambios presentan implicación para el funcionamiento biológico, psicológico y social del sujeto.

La investigación asume esta última aproximación a las características fundamentales que distinguen las emociones, incorporando a ello su potencial de riesgo beneficioso para la salud y el bienestar humanos.

La complejidad a la hora de abordar las emociones hace que también existan distintas clasificaciones y modos en los que estas han sido agrupadas.

Clasificación de las emociones

Las emociones han sido clasificadas de distintos modos y agrupadas como: básicas, primarias o secundarias (Zerpa, 2009); placenteras y displacenteras (Pérez, 2014), y positivas, negativas o neutras (Fernández-Abascal, 2011; Fredrickson, 2013; Greco, 2012; Oros, 2014).

Dentro de las emociones es preciso diferenciar entre las emociones primarias, que se producen como consecuencia de un tipo de cambio específico en las condiciones estímulares, y las emociones secundarias, producidas por la anticipación o recuerdo de tales situaciones. También se les denomina emociones básicas, primarias o universales a aquellas de una alta carga genética y preorganizadas, las cuales ocurren indistintamente en sujetos de todas las culturas, aunque pueden ser modeladas por el aprendizaje y la experiencia. Las secundarias emergen de las antes mencionadas, se deben a un grado de desarrollo individual, por lo que difieren de un sujeto a otro (Kalat y Shiota, 2006).

También en el ámbito de la Psicología de las emociones ha ocupado un lugar importante el estudio de estas desde dos polos contrarios, catalogándose como positivas o negativas. Las emociones positivas son conceptualizadas como un cambio físico, concertado, generalmente adaptativo, de múltiples sistemas fisiológicos en respuesta a un estímulo que es valorado como agradable. Diferentes investigaciones señalan el efecto beneficioso de las emociones de este tipo. Isen, Daubman y Nowicki se refieren a estas como favorecedoras del pensamiento creativo en la resolución de problemas. La capacidad para experimentar emociones positivas constituye un importante recurso psicológico, que favorece la salud y la integridad (Roca, 2014).

Fredrickson (2008) refiere 4 tipos: la alegría, el interés, el amor y la satisfacción. Pereyra señala la esperanza, y Seligman describe el optimismo. Por su parte, Padrós Blázquez nombra la serenidad, mientras Csikszentmihalyi describe el *flow*, en español flujo de conciencia, es decir, estado de placer y disfrute durante el cual se pierde la noción del tiempo (Cruz, 2014).

Los acontecimientos negativos, tales como estresores, molestias cotidianas, eventos vitales negativos y pobre salud física, se encuentran más relacionados con las negativas. Las emociones negativas pueden provocar la aparición de estados emocionales e incluso patológicos, pueden preceder a la enfermedad y/o ser consecuencias de esta (Cruz, 2014).

Sin embargo, si se parte del carácter adaptativo que todas las emociones poseen al movilizar recursos que permiten al organismo afrontar las situaciones que dan lugar a su aparición, resulta contradictorio etiquetar un número de emociones como positivas y otras como negativas. Es necesario en este sentido establecer una distinción entre la valencia de una emoción (agradable-desagradable) y el potencial de riesgo-beneficio que pueda tener (positivo o negativo) (Angulo, 2019).

De acuerdo con su valencia, varios autores distribuyen las emociones en un espacio bidimensional de según la experiencia subjetiva de calidad: placentera-displacentera (Lang, 2000). Una emoción es placentera si la experiencia subjetiva es percibida como agradable. Surge cuando la persona experimenta atenuación en su estado de malestar, consigue alcanzar metas determinadas, o evalúa el evento o estímulo como favorable con la consecución de las mismas, proporcionando disfrute, relajación y bienestar (alegría, esperanza, orgullo y serenidad) (Pérez, 2014).

Las emociones displacenteras se generan ante acontecimientos que son valorados como dificultad para el logro de los propios objetivos, es decir, cuando se bloquea una meta o ante una amenaza o pérdida; son vivenciadas con desagrado. Requieren, en mayor medida que las placenteras, de la movilización de recursos afectivos, cognitivos, fisiológicos y comportamentales, que contribuyan con la resolución o

alivio de la situación que las provoca (ansiedad, tristeza, ira, envidia, celos, culpa, vergüenza) (Pérez, 2014).

La valencia que asume una emoción depende de muchos factores entre los cuales, tal vez el más sobresaliente sea el que tiene que ver con el componente subjetivo, con aquello que es expresión de bienestar o malestar con lo que está sucediendo, más allá de lo que objetivamente ocurre en las transacciones de la persona con su ambiente: una persona puede sentirse extraordinariamente triste a pesar de que a su alrededor todo marche objetivamente bien y, viceversa, una persona puede estar muy alegre cuando a su alrededor todo lo que acontece es desdicha. Lo deseable, y tal vez más saludable, es que haya congruencia entre lo que objetivamente sucede y lo que pasa por el mundo vivencial de la persona, aunque en ocasiones hay un abismo entre ambos y lo que se produce es una franca incongruencia como ocurre en los severos cuadros de alteraciones psicopatológicas (Roca, 2014). Este autor destaca una serie de consideraciones importantes para determinar el carácter positivo-negativo que asume una emoción:

- Algunas emociones facilitan la solución de los problemas, en tanto otras lo entorpecen, a pesar de la valencia de su connotación.
- Toda emoción tiene un componente subjetivo relacionado con aquello que es expresión de bienestar o malestar con lo que está sucediendo, más allá de lo que objetivamente ocurre en las transacciones de la persona con su ambiente (una persona puede sentirse extraordinariamente triste a pesar de que a su alrededor todo sea agradable). Lo más saludable, es que haya congruencia entre lo que objetivamente sucede y lo que pasa por el mundo vivencial de la persona.
- Otro elemento que puede hablarnos del carácter positivo o negativo de la vida emocional es su impacto sobre los procesos fisiológicos y la salud de la persona. En este aspecto se hace necesario considerar la intensidad y duración de la emoción experimentada.

De esta manera, a partir de los criterios abordados, las emociones positivas se definen como emociones que en relación con la situación son capaces de generar respuestas adaptativas congruentes con la misma, favorecen la resolución de problemas, la consecución de metas, así como la salud. Por su parte, se asume el término emociones negativas para referirse a emociones que generan respuestas inadaptativas incongruentes con la situación, que entorpecen la resolución de problemas y la consecución de metas y afectan la salud. Atendiendo a dichos elementos, se considera poco acertado agrupar una emoción en una de estas categorías sin partir de un análisis contextualizado de los elementos expuestos.

Valor funcional de las emociones

Las emociones juegan un papel sustancial en la existencia de las personas, en tanto es un elemento dinámico que activa, motiva y tributa a su salud y bienestar, ya sea en un sentido negativo, como en un sentido positivo (Fernández-Abascal, 2011). Sin embargo, es posible apreciar en la literatura científica un mayor interés por el estudio de las emociones de carácter displacentero, especialmente la ansiedad, la tristeza y la ira, por suponer estas una amenaza para la vida cuando son experimentadas en niveles elevados de intensidad o por períodos muy prolongados, a partir de la activación psicofisiológica que desencadenan, siendo asociadas a la aparición de problemas físicos y mentales.

El enojo, la ansiedad e irritabilidad han estado implicados en la etiología de los problemas cardíacos y también tienen un importante rol en el desarrollo de algunos tipos de cáncer; el miedo y la ansiedad se encuentran en la base de los trastornos de estrés, así como la tristeza y la desesperanza subyacen a la depresión. Debido a esto, es natural que el interés se haya focalizado en el estudio de las emociones displacenteras (Fernández-Abascal, 2011).

También resulta importante destacar el valor que adquiere el estudio de emociones placenteras, pues, aunque estas no se encuentran en la base de los problemas planteados y su estudio no ha sido tan

profundo como el de las emociones displacenteras, pueden proveer importantes soluciones para los mismos (Buela-Casal y Moreno, 1996, citado por Fredrickson, 2008).

Según Carbelo, Begoña y Jáuregui (2006), citado por Greco (2010) esta situación ha venido cambiando y se ha incrementado el interés por el estudio de las emociones placenteras a las que se le atribuyen numerosos beneficios psicológicos (sensaciones y estados de alegría, bienestar y satisfacción, reducción del estrés, prevención de la depresión), físicos (tolerancia al dolor, activación del sistema inmunológico, mejora del sistema cardiovascular) y sociales (mejoras en la motivación, la comunicación, el orden y la armonía social).

Ejemplo de ello lo constituye la serenidad como emoción placentera que puede atenuar la inquietud motriz, permite que los niños controlen mejor sus impulsos, muestren menos dificultades para concentrarse, para ajustarse de manera adecuada a las consignas escolares y para desarrollar sus tareas bajo los criterios esperables de orden y prolijidad (Nadeau, 2001). Por su parte, se ha demostrado que la alegría previene el rechazo de los pares y produce una especie de contagio que facilita la socialización positiva (Oros, 2014).

También se ha puesto especial interés en las «emociones displacenteras sanas o constructivas» (Carbelo, Begoña y Jáuregui, 2006, citado por Greco, 2010). De esta manera, la culpa puede llevar al sujeto a concientizar sobre su comportamiento y a rectificar sus errores a pesar de ser una emoción displacentera (Etxebarría, 2009).

Lo cierto es que todas las emociones, tanto las placenteras como las displacenteras, tienen una función y un potencial de riesgo beneficio, a pesar de que se reconozca más el potencial de riesgo de las displacenteras y el de beneficio de las placenteras. Se destacan tres funciones fundamentales en el estudio de las emociones, las cuales son importantes en la adaptación social y el ajuste personal (Chóliz, 2005).

-Función adaptativa: una de las funciones más importantes de la emoción es la de preparar al organismo para ejecutar eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, movilizándolo la energía necesaria para ello, así como dirigiendo la conducta (acercando o alejando) hacia un objetivo determinado. En este sentido, se plantea que todas las emociones tienen alguna función que les confiere utilidad y permiten que el sujeto ejecute con eficacia las reacciones conductuales apropiadas y ello con independencia de la cualidad hedónica que generen, al menos desde un punto de vista exclusivamente biológico, de supervivencia o salvaguarda de la integridad física.

-Función social: las emociones también cumplen una función importante en la comunicación social. Existen varias funciones sociales de las emociones como son: facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, y promover la conducta prosocial.

Las emociones juegan un doble papel en su función comunicativa. En primer lugar, la expresión de las emociones podría considerarse como una serie de estímulos discriminativos que indican la realización de determinadas conductas por parte de los demás. Así, en muchos casos la revelación de las experiencias emocionales es saludable y beneficiosa, tanto porque reduce el trabajo fisiológico que supone la inhibición, como por el hecho de que favorece la creación de una red de apoyo social para la persona afectada.

-Función motivacional: la relación entre emoción y motivación es estrecha, ya que se trata de una experiencia presente en cualquier tipo de actividad que posee las dos principales características de la conducta motivada: dirección e intensidad. La emoción energiza la conducta motivada. Así, la ira facilita las reacciones defensivas, la alegría la atracción interpersonal, y la sorpresa la atención ante estímulos novedosos. También dirige el comportamiento al facilitar el acercamiento o la evitación del objetivo de la conducta motivada en función de las características de agrado-desagrado de la emoción.

Atendiendo a la importancia concedida a las emociones se hace necesario su evaluación desde etapas tempranas del desarrollo, existiendo numerosas alternativas metodológicas para ello desde las diferentes concepciones de los autores que han abordado la temática. Los instrumentos para la evaluación de las emociones se han dado principalmente en relación con la población adulta, encontrándose muy pocas escalas aplicables desde la niñez. La mayoría de ellas no están disponibles en idioma portugués (Fredrickson, 2013). Además, tradicionalmente la casi totalidad de los estudios se ha centrado más hacia el afecto negativo (Vázquez, Hervás, Gómez y Romero, 2010). Particularmente, en la población infanto-juvenil se distinguen instrumentos basados en el inventario o registro de las emociones, fundados en el autorreporte o autoinforme de las mismas y muchos de ellos responden a constructos teóricos muy específicos.

Aproximación teórica al estudio de la expresión emocional

Dentro del inmenso campo de estudio de las emociones, su expresión ha ocupado un lugar destacado. Según la revisión de la teoría, desde el surgimiento del hombre, la expresión emocional estuvo siempre presente, pues posee una larga historia, a partir de los estudios efectuados por Darwin, como función adaptativa para la supervivencia de la especie (Choliz, 2005). La aportación más destacable de su teoría acerca de la expresión de las emociones es la asunción de que los patrones de respuesta expresiva emocional son innatos y que existen programas genéticos que determinan la forma de la respuesta de expresión emocional.

Con posterioridad, autores como Boring, Floyd, Allport, Titchener, Woodworth, o Guilford (citado en Marignac, 2015) destacaron en sus estudios que la expresión emocional tenía un carácter indefinido. El contexto sería más importante que la expresión para inferir la emoción experimentada, llevando a un desinterés sobre el tema, manifestado en la ausencia de investigaciones relevantes.

Las investigaciones al respecto fueron retomadas a partir de 1960, destacándose los postulados de Ekman y Friesen (1969) e Izard (1991), quienes desarrollan una vasta investigación sobre el tema desde distintas teorías neodarwinianas, donde se considera que emociones básicas tales como la alegría, la ira, el miedo, la sorpresa, el desagrado y la tristeza son procesos seleccionados a lo largo de la evolución por su valor adaptativo, agregando más recientemente el desprecio, siendo las de más fácil reconocimiento por parte del sujeto y mayor expresividad en niños. Además, tanto en humanos como en otros primates, las expresiones faciales de dichas emociones, aparte de ser fácilmente identificables, son indicadores conductuales de la emoción, quizás, entre otras razones, por su importancia para la comunicación y la regulación de las interacciones sociales (Páez, Fernández y Mayordomo (2012). En último término, estas teorías tratan de demostrar el carácter universal y el origen innato de estas emociones básicas, así como la existencia de mecanismos neurales específicos para la expresión y el reconocimiento de estas.

Sin embargo, desde posturas culturalistas se destaca que la similitud en los gestos de individuos de diferentes culturas no quiere decir que su experiencia emocional sea idéntica y, al mismo tiempo, dicha emoción en ocasiones puede presentarse en ausencia del patrón expresivo característico. La expresión de una determinada emoción puede intensificarse, exagerarse, disimularse, o sustituirla por otra distinta. En este sentido se ha demostrado la influencia de categorías como: colectividad-individualidad, masculinidad-feminidad y distancia de poder en la expresión emocional (Anguas-Wong y David Matsumoto, 2007).

Desde los elementos expuestos se efectúa una distinción entre experimentar y expresar una emoción, siendo este un elemento que se destaca como factor diferenciador importante en diversos escenarios culturales, existiendo normas que pautan cierta deseabilidad social en relación con la admisión o inhibición de determinadas emociones (Fernández, Zubieta y Páez, 2000).

Al respecto, se destaca el sentimiento como la experiencia subjetiva de la emoción siendo posible que un sujeto puede experimentar una emoción, pero no expresarla, o bien una situación puede ser interpretada de manera automática como emoción y generar cambios fisiológicos y expresivos y que el individuo al mismo tiempo niegue o reprima el sentimiento subjetivo de la misma (Philippot, 1993).

A partir de las críticas recibidas, Ekman y sus colaboradores presentaron la teoría neurocultural de la expresión facial, «que intenta considerar tanto los elementos universales (los neurológicamente determinados) como los elementos específicamente culturales (aprendidos) de la expresión facial» (Ekman, 2003, p. 219) al mantener que la expresión facial de la emoción básica será la misma entre diferentes culturas, pero que los hechos que desatan esa emoción variarán normalmente de una cultura a otra, es decir, que la situación determinada que ha producido la emoción será lo particular de cada cultura. Además, señalan la presencia de reglas de exhibición o incitadores, definidas como pautas culturales que desencadenan diferencias entre culturas en el terreno de las expresiones faciales. Las normas sociales y las reglas culturales imprimen además diversas particularidades en el seno de cada país, reflejándose por ejemplo en el comportamiento visual y corporal, culturas de contacto/no contacto, entre otros.

Desde entonces hasta la fecha, diversidad de estudios han acumulado un importante cuerpo de evidencia, de tal manera que para la psicología contemporánea existe una base universal de la expresión emocional, a la vez que se considera la influencia cultural en los procesos emocionales más allá de lo innato, destacándose las mayores diferencias en aquellas emociones de carácter más complejo, como la culpa, los celos, la envidia y el orgullo (Etzebarria, 2009; Lewis, 2000).

Además de asumir la doble determinación de la expresión emocional, se considera importante destacar algunos planteamientos de L. S. Vigotsky (1995), a partir del Enfoque histórico-cultural, cuyo acercamiento posibilita una mejor comprensión de la interrelación entre los factores biológicos y

ambientales en este sentido. A la psiquis humana le es atribuible un carácter mediatizado, definiendo en la ley genética fundamental del desarrollo que «...cualquier función en el desarrollo cultural del niño, aparece en escena dos veces, en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como una categoría intersíquica y después dentro del niño, como una categoría intrapsíquica» (1987, p. 161).

Desde los elementos expuestos se puede argumentar que las influencias de los patrones culturales de expresión emocional alcanzan matices individuales al ser interiorizados por los sujetos, destacándose que también las emociones son expresadas y experimentadas de forma particular, atendiendo a las predisposiciones tanto biológicas como psicológicas de los mismos, donde la familia como primer agente socializador ocupa un lugar significativo.

En relación con los componentes que integran la expresión emocional, tradicionalmente los estudios se han centrado en las microexpresiones faciales, sin embargo, algunos investigadores (Matsumoto, Sung Hwang, López y Pérez-Nieto, 2013) han destacado que, aunque el rostro sea la parte más importante del cuerpo para mostrar emociones, no significa que «la cara muestre solo expresiones emocionales». Es importante notar que también han sido usados el tono de la voz y la postura corporal; en este sentido estos autores distinguen entre microexpresiones y macroexpresiones emocionales. A su vez, otros autores (Rimé, 1995) abordan la importancia de las expresiones verbales en la exteriorización de la experiencia emocional.

Es decir, que la misma abarca cogniciones, reacciones viscerales, humorales, e inmunológicas, gestos, vocalizaciones y manifestaciones expresivas, orientaciones posturales y conductas manifiestas o combinaciones de estas con lo social (Cacioppo, Tassinari, Berntson, 2007).

Kennedy-Moore y Watson (2000), definen la expresión emocional como el conjunto de conductas observables, tanto verbales como no verbales, que comunican y/o simbolizan la experiencia emocional, que pueden acontecer con o sin conciencia del sujeto y que están parcialmente bajo control voluntario.

A su vez Sánchez y Díaz-Loving (2009) consideran la expresión emocional como una fuente de señales para los demás que les habilita para comprender mejor lo que el otro experimenta, predecir su comportamiento futuro y, por consiguiente, promover relaciones interpersonales más eficaces y adecuadas.

Roqueta, Clemente y Flores (2012) la definen como la capacidad de las personas para demostrar sus emociones no solo a través de léxico, sino también a través de gestos, expresiones faciales y manifestaciones fisiológicas, de manera que esta comprensión llegue a los otros de forma convencional y socialmente aceptada.

A partir de los elementos abordados con anterioridad, es posible establecer como tendencias generales en el estudio de la expresión emocional: su concepción como exteriorización de la experiencia emocional, que comprende diferentes formas de manifestación y concientización, además de su determinación por factores biológicos, psicológicos y socioculturales. Desde su abordaje metodológico se comprende como una categoría psicológica compleja que requiere para su estudio un enfoque multidisciplinario.

La expresión emocional se conceptualiza como las manifestaciones de la persona que comunican o simbolizan la experiencia emocional, que está condicionada por aspectos biológicos, psicológicos y culturales, que pueden acontecer y que se encuentran parcialmente bajo control voluntario, considerando su ajuste al contexto y a las normas de expresión.

Cada persona posee características específicas que lo ayudan a expresar, inhibir o reprimir y/o simular emociones, según los estilos de expresión que asuma, en diversos tipos de situación, pudiendo prevenir

consecuencias sociales (Ekman y Friesen, 1969) y favoreciendo en este un estado salutogénico (Roca, 2014). Al respecto, King y Emmons (1990) demostraron mediante una investigación correlacional con una escala de ambivalencia emocional, que el conflicto entre el deseo de expresar una emoción y la incapacidad o dificultad de hacerlo, constituye uno de los aspectos que más puede afectar el bienestar del sujeto.

También la expresión emocional suele manifestarse intensamente con la presencia de emociones displacenteras cuando la situación que la propicia se sostiene sin solución durante largos periodos de tiempo, vinculada a situaciones o acontecimientos estresantes y de gran impacto emocional para el sujeto. En este sentido, suelen aparecer manifestaciones clínicas, como: excitación, nerviosismo, respiración acelerada, ganas de llorar, temblor, nudo en la garganta, sensaciones en el estómago, sensación de frío, escalofríos, elevada tasa cardiaca, tensión muscular y rigidez (Guerra, 2001).

A partir de los elementos abordados, se desprende que el estudio de la expresión emocional constituya un icono indispensable a considerar para la identificación y discriminación de los estados emocionales, facilitando la interacción y la satisfacción de necesidades o metas (Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín, y Domínguez, 2010). Por ello es necesario estudiar las particularidades de esta categoría desde las primeras edades.

Algunos autores (Bisquerra et al., 2012) coinciden al referir que la experimentación de emociones placenteras se asocia al cubrimiento de las principales necesidades de un niño de estas edades, entre las que se pueden referir la de afecto, seguridad, aceptación, socialización, conocimiento, cuidados y ambiente emocional armonioso. El no cubrimiento de la satisfacción de alguna de estas necesidades conduce inevitablemente a cambios en la expresión afectiva del menor.

A continuación se analizarán algunos aspectos del desarrollo emocional correspondientes al niño de edad escolar: expresión emocional, comprensión emocional y capacidad de regulación.

Expresión emocional en la etapa escolar

La cultura propicia diferentes reglas para expresar las emociones, así que los niños adquieren la comprensión de estas a través del modelamiento y el aprendizaje vicario. La comprensión de las reglas de expresión involucra aspectos tales como: intensidad de la expresión, persistencia de la misma, o inhibición de esta. Con las experiencias que propicia el medio, los niños alcanzan a entender la expresión y a saber que esta puede ser controlada o simulada por los otros y por él. Estos se vinculan a situaciones cada vez más diversas, las cuales generan distintas emociones, comenzando a ajustar sus reacciones para adecuarlas a la situación que enfrentan y a los propios deseos de alcanzar metas determinadas, en busca de respuestas coherentes a las demandas del contexto (Henaó, 2008).

La exteriorización de las emociones en la etapa escolar tiende a ser evidente, al ser capaces de exaltarse o ruborizarse, pudiendo incluso controlar las mismas y, en ocasiones, ocultarlas, manifestándose con ello un rasgo del desarrollo de la voluntariedad. También se comienza a reconocer el valor de las normas aceptadas culturalmente para expresar las emociones, donde la familia juega un rol importante en el aprendizaje de estas. De igual manera, disminuye la excitabilidad emocional, pues el niño logra un mayor control de sus reacciones físicas, las cuales pueden ser sustituidas por reacciones verbales (Abarca, 2003).

Los elementos tratados hasta este momento permiten hablar de un desarrollo cualitativamente superior en la personalidad del niño en relación con etapas anteriores, que le permiten el alcance de niveles de regulación cada vez más complejos en los procesos emocionales que experimenta (Sroufe, 2000).

Dentro de los diferentes aspectos que mediatizan la manera en la que cada niño expresa sus emociones, la familia ocupa un papel trascendental, representando un patrón a imitar en este sentido, además de transmitir al niño, como agente de socialización primario, las diferentes reglas de expresión culturalmente establecidas.

Comprensión emocional

En la etapa escolar la comprensión de los propios estados afectivos y de los demás es fundamental, porque contribuye a flexibilizar la conducta emocional y favorece el establecimiento de vínculos y el mantenimiento de las relaciones socioafectivas (Abarca, 2003).

Gracias al proceso de generalización del pensamiento, aparece la lógica de los sentimientos, las vivencias cobran sentido, lo que le permite al niño comprender lo que significa «estoy alegre», «estoy triste», «estoy bravo». Al respecto, es preciso apuntar el papel que juega el dominio de un vocabulario emocional en el desarrollo de las capacidades emocionales, toda vez que la palabra con que cada emoción se designa es, a decir de Vygotski (1996), un microcosmos de conciencia humana. Ellas expresan un pensamiento que se origina a su vez a partir de motivaciones, deseos y necesidades que es imprescindible comprender, descifrar, para una real comprensión del pensamiento. Esto expresa la unidad indisoluble y dinámica entre cognición y afecto (Zoe-Bello, 2009).

La capacidad para comprender que se pueden experimentar emociones opuestas entre sí ante una misma situación, es uno de los grandes logros evolutivos que se relaciona con un mayor desarrollo cognitivo; aunque no es hasta los 11 años que podrán explicar esta ambivalencia emocional. Esta capacidad es fundamental en el desarrollo de las relaciones estables con elevada carga afectiva (Pons y Harry, 2019; Palacios, Marchesi y Coll, 2006).

Unido al grado de conocimiento que paulatinamente va adquiriendo el escolar en relación con lo socialmente aceptado, así como los cambios cualitativamente superiores en los procesos cognitivos, se desarrollan en esta etapa las denominadas «emociones autoconscientes», siendo capaces de experimentarlas e identificarlas aun sin la supervisión del adulto. Dentro de este grupo encontramos la culpa, la vergüenza y el orgullo.

En relación con lo anterior, Etxebarria (2009) plantea que en estas tres emociones subyace, como rasgo fundamental, algún tipo de evaluación relativa al propio yo; son reacciones emocionales que tienen como antecedente algún tipo de juicio -positivo o negativo- de la persona sobre sus propias acciones, por lo que son de vital importancia en el control y la dirección de la propia conducta. Este tipo de emociones lleva implícito la capacidad de valorar las propias acciones en relación con estándares y normas, por tanto, algunos autores las clasifican como emociones «morales» o «sociomorales».

Por otro lado, la comprensión empática hacia los demás progresa también. Un avance importante se presenta cuando el niño empieza a considerar los deseos del otro; sin embargo, la emoción no se explica por la relación entre el deseo y la situación objetiva, sino por la relación entre el deseo y la situación tal como la interpreta el sujeto. En este sentido se alcanzan notables avances en: las capacidades para pensar en otros y describirlos, para situarse simultáneamente en varios puntos de vista o perspectivas, para comprender las emociones de los demás (incluso las contradictorias) y para experimentar una vivencia empática ante situaciones concretas referidas a emociones cada vez más complejas y ante situaciones de carácter más general. Dicha comprensión se desarrolla desde lo concreto a lo abstracto, es decir, primero perciben las características observables (apariencia y conducta de ellos mismos y de los otros), y posteriormente de los procesos internos (creencias, deseos, intenciones (Palacios, Marchesi y Coll, 2006).

En este progreso tiene un papel trascendental la acumulación de experiencias emocionales, lo que Strayer (1990) denomina el efecto de reverberación o resonancia: La percepción de los sentimientos del otro evoca sentimientos similares a los de la propia experiencia, por ello el aumento de las experiencias emocionales va a permitir evocar sentimientos similares de una forma más ajustada y precisa. Sin embargo, paralelamente y en la medida en que se incrementan las respuestas empáticas, se hace

necesario adquirir cierta capacidad de distanciamiento psicológico con el fin de evaluar objetivamente la situación y dar una respuesta adecuada. Los niños con mayores niveles de desarrollo en este sentido, manifiestan más conductas prosociales según Ortiz (2001, citado en Abarca, 2003).

Regulación emocional

La regulación comprende acciones que involucran componentes fisiológicos, cognitivos, afectivos, conductuales e interpersonales, con el objetivo de evitar, iniciar, mantener o modular la ocurrencia, intensidad y duración de las emociones (Gross, 2014).

La capacidad para regular las emociones es una competencia básica del desarrollo humano y, si bien sus bases se sitúan en la primera infancia, es en los años preescolares y escolares cuando se produce un mayor progreso. Las diversas situaciones vividas por los niños posibilitan el desarrollo de competencias que les permiten regular las emociones generadas por estas; a medida que el niño madura va adquiriendo la habilidad de hacer frente a las exigencias sociales, lo que se vincula no solo a la capacidad de limitar manifestaciones comportamentales y emotivas diversas, sino además a la posibilidad de establecer otra serie de asociaciones cognitivas nuevas. El niño debe entender el porqué de lo que siente y cuál sería la reacción más adecuada ante esa situación, evaluando la forma más apropiada de enfrentarse a las exigencias externas.

El uso de diferentes estrategias para alcanzar niveles de autorregulación emocional es variado, específicamente porque esto depende de los objetivos que se tengan ante diversas situaciones. Poco a poco el niño aprende que algunas estrategias son eficaces para ciertas situaciones, y que estas dependen del tipo de logro que se desea. La flexibilidad en el manejo de las mismas, y el desarrollo de niveles de interiorización, dan cuenta de la utilidad del proceso regulatorio para el alcance de conductas adaptativas y desajuste socioemocional.

Los tipos de estrategias más frecuentemente utilizados por los niños y los jóvenes en situaciones sociales en las que tienen cierto control son: estrategias de resolución de problemas, búsqueda de apoyo (ayuda y consuelo), estrategias de distanciamiento, estrategias internalizantes (autoculparse, ansiedad, conductas despreocupación) y estrategias externalizantes (culpar a los otros, conductas agresivas...).

Desde la etapa preescolar se observa que los niños manejan diversas formas para enfrentarse a contextos que les impliquen análisis y reacciones diferentes. En primera instancia el niño se centra en la situación, y en la medida en que el niño adquiere diferentes experiencias, es capaz de controlar sus emociones y hacer manejo de las mismas, sin generar cambios en esta. Se aprecia un predominio de las estrategias conductuales de distracción, como por ejemplo cambiar de actividad, siendo más difícil el empleo de la distracción cognitiva, la cual implica redirigir internamente la atención pensando, recordando o imaginando situaciones que generen emociones placenteras, en busca de autorregulación, hasta lograr una respuesta satisfactoria (Taylor y Harris, 1984, citado en Henao y García, 2009). Las estrategias cognitivas son aprendidas a través de la interacción social, y promovidas por el avance en el desarrollo cognitivo. Estas estrategias se desarrollan predominantemente en la próxima etapa (Abarca, 2003).

Los elementos tratados hasta este momento, relacionados con las particularidades de la situación social del desarrollo en la etapa escolar, permiten hablar de un desarrollo cualitativamente superior en la personalidad del niño en relación con etapas anteriores, lo que le posibilita el alcance de niveles de regulación cada vez más complejos en los procesos emocionales que experimentan.

Funcionamiento familiar: aspectos para su comprensión

El estudio de la familia a pesar de ser un tema antiguo no ha perdido actualidad. A lo largo del tiempo, la familia ha sido abordada por diferentes ciencias a partir de las particularidades de cada una de ellas y de sus intereses específicos. Su estudio ha tenido diversos problemas en el orden

teórico y metodológico que parten de las disímiles orientaciones en su definición conceptual, por lo que es concebida de diferentes maneras. Según M. Díaz la familia «es un grupo, integrado por dos o más personas, emparentados entre sí hasta el 4to grado de consanguinidad y segundo de afinidad, que conviven de forma habitual en una vivienda o parte de esta y tienen un presupuesto común». (Citado en Reyes, 2003, p. 12).

Como se aprecia, la mayoría de estos conceptos tienen aspectos comunes, dentro de los que se identifican asumirla como grupo familiar con vínculo de parentesco y diferente composición, que interactúa como sistema abierto condicionado por funciones económicas y educativas. Sin embargo, la afectividad no es tomada en cuenta en estas definiciones, si partimos de que sus pilares básicos.

La familia moderna se transforma dando lugar a una diversificación en su composición, estructura y tipología. Lo anterior implica desbordar las definiciones tradicionales, reconceptualizarlas sobre la base de las transformaciones sociales y atemperarlas a las nuevas condiciones sobre la que se configura el grupo familiar.

Precisamente, la profesora e investigadora Patricia Arés (2011), siguiendo este propósito de trascendencia propone una acertada definición con la cual coincidimos. Desde su perspectiva, es entendida como «la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia común, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia».

Desde esta perspectiva, Louro (2004) integra y supera la anterior, al explicitar en su propuesta la importancia de los vínculos afectivos y su condicionamiento por valores socioculturales que enfatiza el papel del contexto social para el desarrollo de la familia, quedando definida como un

«grupo de personas que comparten vínculos de convivencia, consanguinidad, parentesco y afecto, y que está condicionado por los valores socioculturales en los cuales se desarrolla».

Al abordar la familia, resulta necesario estudiar aspectos estructurales y dinámicos para su funcionamiento. Los aspectos estructurales se asocian a las características que tienden a la estabilidad, dentro de ellos encontramos: composición familiar, ciclo vital, crisis familiares, tipos de familias, condiciones socioeconómicas, jerarquía, significancia, alianzas, límites, permeabilidad, reglas y roles.

La familia es una institución que se encuentra en constante cambio y evolución, por lo que los objetivos y funciones tienden a adecuarse al marco histórico-social dentro del cual se desenvuelve. Sin embargo, algunos autores hablan de una cierta estabilidad en el denominado ciclo vital de la familia, que marca su rumbo evolutivo (Zaldívar, 2007). Dentro de su proceso de desarrollo, se distinguen etapas o fases marcadas por la ocurrencia de acontecimientos significativos de la vida. Según Martínez (2012) estas etapas son: formación e integración, extensión, contracción y disolución. La familia angolana se caracteriza mayoritariamente por ser extensa, formada por varias generaciones, por eso al analizar la etapa de vida en que se encuentra, es necesario tener en cuenta estas condiciones específicas.

Cuando se analiza el ciclo vital de la familia es notable que esta evoluciona por crisis (Valladares, 2008, p. 5). Las crisis familiares, como afirma Martínez (2012), son cambios y transformaciones que experimenta el grupo familiar. Es un proceso de agudización de las contradicciones internas familiares, que ponen de manifiesto la necesidad de un ajuste de las relaciones, en función de las demandas provenientes del propio medio interno de la familia y su relación con el medio externo. Los acontecimientos normativos dan lugar a las crisis normativas del desarrollo o transitorias, ellas son: matrimonio, embarazo, nacimiento del primer hijo,

entrada del primer hijo a una institución infantil escolar, hijo adolescente, jubilación, muerte del primer cónyuge. La manera en que la familia aborda los eventos o situaciones estresantes relacionadas con el ciclo vital, estará muy en correspondencia con sus recursos de afrontamiento, y puede provocar o no estados transitorios de crisis, con un mayor o menor riesgo de surgimiento de trastornos emocionales en uno o más de sus miembros. Asociado con esto, los acontecimientos potencialmente psicopatógenos provocan crisis paranormativas o no transitorias, que estarán en dependencia de la estabilidad de la membresía y del efecto en la dinámica familiar (Louro, 2003, p. 17).

Los tipos de familia son formas familiares de convivencia, teniendo en cuenta sus integrantes y composición social. Según Arés (2002) puede corresponder con alguno de los siguientes tipos: familia nuclear, cuando está conformada por los padres y la descendencia. En este caso se puede clasificar a su vez en: monoparental (cuando un solo padre vive con el o los hijos) y biparental (cuando ambos padres viven con el o los hijos). Otro tipo de familia es la nuclear reensamblada, que es cuando conviven parejas de segundas nupcias con hijos de matrimonios anteriores. Esta, a su vez, puede ser: reconstituida, cuando la nueva unión aporta hijos de matrimonios anteriores y se tienen hijos en común. También existe la familia binuclear (pareja estable sin hijos), la extensa (constituida por más de dos generaciones y hasta cuatro), y la extensa compuesta o extendida (cuando cohabitan miembros que no proceden de las líneas de generaciones directas ni sus descendientes, o personas sin grado cercano de parentesco o consanguinidad).

Las condiciones socioeconómicas incluyen el nivel de solvencia económica y las condiciones de la vivienda. El primero puede clasificarse según el grado de satisfacción de las necesidades de alimentación, vestimenta, juego y recreación. La segunda toma en consideración la presencia o

no en la vivienda de hacinamiento, baño sanitario interior, agua por tubería, y el número de equipos electrodomésticos que posean.

Por su parte, según Guerra (2001), la jerarquía se refiere al grado de participación formal en la toma de decisiones que tiene una persona determinada, en los aspectos económicos, ideológicos y sociales. De esta forma, se puede presentar igualdad en la toma de decisiones entre el hombre y la mujer, con flexibilidad; predominio de uno de ellos, con rigidez; o ausencia de una figura que tome las decisiones familiares.

Los roles, según Arés (2002), se refieren al cumplimiento por cada miembro de las responsabilidades y funciones negociadas en el núcleo familiar. Según su forma puede haber tendencia a la realización conjunta, a la generalización, a la dicotomía de las funciones o a la no distribución de las tareas domésticas. De acuerdo con su contenido se pueden realizar acorde o no con el estereotipo sexual, y de acuerdo con el número puede haber equilibrio o sobrecarga de roles.

Además de los aspectos estructurales ya mencionados, resulta importante valorar los aspectos dinámicos, se entiende por estos aquellas variables cambiantes y dinámicas en el sistema familiar. Dentro de estos se destacan la comunicación, la afectividad, la armonía, el estilo educativo, la conflictividad, la cohesión, y las funciones de la familia.

«La comunicación familiar hace referencia al sistema de comunicación humana que tiene lugar dentro del seno de la familia, incluyendo en ella el aspecto comunicativo, interactivo y perceptivo» (Gómez, 2008). De esta forma, puede existir buena comunicación familiar cuando esta se realiza mediante mensajes claros, directos, con trasmisión positiva del afecto de manera sistemática y estable, lo cual favorece que se establezcan relaciones de cooperación entre los

miembros de la familia, basadas en la comprensión mutua, lo cual favorece la resolución de conflictos intrafamiliares.

Muy relacionado con este indicador se encuentra la afectividad, la cual hace referencia a la calidad de las vivencias afectivas. En el hogar como tendencia, deben predominar emociones tanto de carácter placentero, siendo necesario que estas sean expresadas. Para sentir satisfechas sus necesidades en este sentido, los menores deben reconocer que sus padres le transmiten manifestaciones de cariño, lo cual repercute positivamente en su desarrollo emocional.

Al hablar de métodos educativos se hace referencia a la relación educativa, formativa y afectiva que establecen los padres y demás familiares con el menor para el logro en este de cualidades de desarrollo. Estos no conforman una enfermedad psíquica, pero sí se constituyen en uno de los factores predisponentes que pueden favorecer la aparición de desajustes en los hijos. Así, podemos encontrar estilos educativos adecuados o inadecuados. En estos últimos entran las relaciones sobreprotectora, permisiva, indiferente, autoritaria, inconsistente y conflictiva.

La conflictividad es una situación difícil, momento crítico de conflictos entre los miembros del grupo familiar dado por antagonismos, diferencias de opiniones que afectan las relaciones interpersonales y la comunicación, obstaculizando tanto el desarrollo individual de sus miembros como el del colectivo. Influyen directamente en la disfuncionalidad familiar.

La cohesión es el grado de involucración física y emocional de los miembros en la vida familiar al enfrentar diferentes situaciones, y en la toma de decisiones de las tareas cotidianas. Se puede identificar por la mayor o menor participación verbal o de cualquier otro tipo que denote interés afectivo en cada una de las situaciones tratadas por el grupo familiar.

La familia como institución cumple una serie de funciones sociales. Entendemos las funciones de la familia como las actividades que de forma cotidiana realiza, las relaciones sociales que

establece en la realización de estas actividades intra y extrafamiliares y los efectos producidos por ambos. La familia debe cubrir las necesidades primordiales del ser humano como ser biológico, psicológico y social.

Según Arés (2002) dichas funciones son:

Función biológica: Función de reproducción (necesidad de descendencia), se crean las condiciones para el desarrollo físico, psicológico y social de los miembros de la familia.

Función económica: Obtención y administración de los recursos tanto monetarios, como bienes de consumo, la satisfacción de las necesidades básicas, tareas domésticas que garantizan los servicios que se brinden en el hogar para la existencia, la conservación y el bienestar de la familia.

Función educativo-cultural: Influencia que ejerce la familia en sus miembros, todo el proceso de aprendizaje individual y en el propio desarrollo familiar, vista como una suprafunción de las demás. Se produce el proceso de transmisión de experiencia histórico-social en la vida cotidiana, la transmisión de valores ético-morales que se derivan de los principios, normas, regulaciones que se observan y aprenden en la familia y contribuye al proceso formativo del desarrollo de la personalidad individual, y en general a la formación ideológica de las generaciones.

Como afirma Reyes (2003), el papel de la familia se refleja en el lugar que esta tiene como vínculo intermedio entre el sujeto y la sociedad, siendo el ente socializador por excelencia, jugando un papel insustituible en la transmisión de hábitos, costumbres, valores, tabúes, mitos, creencias y actitudes (p. 21). Se constituye, además, como un agente formador de la personalidad, con posibilidades únicas para su desarrollo. La familia constituye un espacio de vivencias de primer orden. En ella el sujeto tiene sus primeras experiencias y adquiere sus valores y su concepción del mundo. La familia es para el individuo el contexto en donde se dan las

condiciones para el desarrollo, favorable y sano, de su personalidad, o bien, por el contrario, el foco principal de sus trastornos emocionales (Zaldívar, 2007 p. 1).

Si bien resulta importante el reconocimiento del estudio de los factores estructurales y dinámicos en la familia, cobra vital importancia adentrarnos en la comprensión de su funcionamiento. A la hora de hablar de funcionamiento familiar encontramos que no existe un modelo que integre una perspectiva única, ya que existen disímiles posiciones teóricas y metodológicas en cuanto a las categorías que la integran (Chagoya, 1982; Louro, 2003; Olivera, 2010 y Reyes, 2003, entre otras), aunque son mayores los puntos de consenso que de divergencias, todo ello con la finalidad de denominar el carácter y la calidad de las relaciones intrafamiliares. En ese orden, se precisa cierta coincidencia en cuanto a los procesos relacionales que producen el funcionamiento familiar, como son la afectividad, la comunicación, la armonía, la cohesión, los roles, la adaptabilidad y la permeabilidad.

Olivera plantea que el funcionamiento familiar se refiere a la forma de relacionarse el grupo internamente, al conjunto de relaciones interpersonales intersubjetivas que se dan en el interior de cada familia que le da identidad propia. Constituye un comportamiento grupal habitual y relativamente estable de la familia produciendo una atmósfera o clima psicológico que caracteriza el hogar. La dinámica psicológica relacional le imprime al hogar un clima agradable, de seguridad y satisfacción, o un clima desagradable, de tensión, angustia y temor (2010, p. 25).

En otro orden, Reyes lo conceptualiza como todos los procesos psicológicos que ocurren en el seno de la familia y la que permite un adecuado desarrollo como grupo y de los individuos que la conforman, así como ente amortiguador de todos los trastornos o malestares que puede generar el estrés y otros fenómenos negativos a sus miembros (2010, p. 27).

Chagoya (1982), define el funcionamiento familiar como la manera en que el sistema, unido como grupo, es capaz de enfrentar crisis, expresar los afectos, permitir el crecimiento individual de sus miembros, respetar cada uno de ellos en su autonomía y espacio del otro, establecer determinadas pautas adecuadas de interacción y comunicación entre ellos, delimitar las funciones y responsabilidades de cada miembro, predominando la flexibilidad en el sistema. Este último aspecto es de gran importancia para asumir el diagnóstico y la intervención familiar.

De acuerdo con Zaldívar (2007) un funcionamiento familiar saludable es aquel que le posibilita a la familia cumplir exitosamente con los objetivos y funciones que le están histórica y socialmente asignados, entre los cuales podemos citar los siguientes: la satisfacción de las necesidades afectivo-emocionales y materiales de sus miembros, la transmisión de valores éticos y culturales, la promoción y facilitación del proceso de socialización de sus miembros, el establecimiento y mantenimiento de un equilibrio que sirva para enfrentar las tensiones que se producen en el curso del ciclo vital, el establecimiento de patrones para las relaciones interpersonales (la educación para la convivencia social), y la creación de condiciones propicias para el desarrollo de la identidad personal y la adquisición de la identidad sexual.

En la investigación asumiremos el concepto y las categorías de funcionamiento familiar descritos por Louro (2004) en su Modelo de Salud Familiar del Grupo Familiar, al incorporar los estilos educativos teniendo en cuenta las características de la investigación y la etapa de desarrollo estudiada. Según esta autora, constituye la «síntesis de las relaciones familiares como un todo interactivo, grupal y sistémico en determinado contexto histórico-social en el cual vive la familia, y que propicia la identidad propia como grupo social», asumiendo como categorías para su diagnóstico: la afectividad, la comunicación, la armonía, la cohesión, los roles, la adaptabilidad y

la permeabilidad (p. 54) y la flexibilidad en la interpretación del funcionamiento de dicho sistema.

Por su dinamismo, el funcionamiento familiar va cambiando según las circunstancias a lo largo del ciclo vital de cada familia y de sus miembros, así como de condiciones socioculturales y económicas del entorno. Los factores sociales y el propio desarrollo del grupo familiar, plantea modificaciones a su funcionamiento, que se expresan de manera singular en el ejercicio de sus funciones, en las prioridades que la familia comienza a establecer, y en la configuración de modelos o rasgos estructurales que definen su dinámica interna.

El funcionamiento familiar constituye la síntesis de las relaciones familiares como un todo interactivo, grupal y sistémico en determinado contexto histórico-social en el cual vive la familia, y condiciona el ajuste de la familia al medio social y el bienestar subjetivo de sus integrantes.

En Angola, país donde se desarrolla la investigación, aun cuando no han existido abundantes experiencias investigativas, se hace alusión a la importancia de la familia, a la relación escuela-familia de autores como Yoba (2003), Zau (2010) y Lundoqui (2012). Entre las principales características encontradas se encuentran: la familia no colabora mucho con la escuela, existe insuficiente nivel de preparación de la familia para educar a los hijos, prevalecen muchos prejuicios, métodos y estilos educativos desacertados que afectan la formación de los niños, problemas de comunicación padre-hijos; asimismo se mantiene la utilización del trabajo infantil como medio de potenciar la economía familiar en detrimento del cumplimiento de los horarios y deberes escolares dado su bajo nivel de solvencia económica, entre otras dificultades.

El funcionamiento de la familia es un factor determinante en la conservación de la salud o en la aparición de la enfermedad en alguno de sus miembros. Según la familia cumpla o deje de cumplir eficazmente sus funciones, se habla de familia funcional o disfuncional. La experiencia

en el trabajo clínico-comunitario con la familia y en la investigación familiar, ha conducido al reconocimiento de marcadas diferencias entre familias funcionales y disfuncionales, entendiéndose por funcional, «aquella en cuyas interrelaciones como grupo humano se favorece el desarrollo sano y el crecimiento personal, familiar y social de cada uno de sus miembros» (Arés, 2002, p. 7).

A pesar de que se reconoce su lugar en la determinación de la salud humana, todavía este aspecto es insuficientemente estudiado y se cuenta con poca evidencia teórica que respalde la necesidad de tener en cuenta a la familia no como el grupo que integra a los individuos, sino como unidad de análisis central para evaluar e intervenir en el proceso salud-enfermedad.

Los hallazgos obtenidos en diversas investigaciones (Thomassin, Suveg, Davis, Lavner, Beach, 2017) también dan cuenta de la influencia de este importante agente socializador en la vida emocional de los menores. Se ha apreciado que cuando en los padres prevalecen las expresiones placenteras sobre las displacenteras, se genera en sus hijos la posibilidad de que desarrollen con mayor facilidad estrategias de afrontamiento, debido a que los niños adquieren mayor tolerancia ante las frustraciones y se enfrentan a ellas con mejores competencias socioemocionales (García, Yupanqui y Puentes, 2014).

También el adecuado funcionamiento de la familia reduce la posibilidad de desarrollar estados de tristeza y de hostilidad y facilita un mejor manejo emocional, presentando mayor autocontrol y disfrute de las situaciones que vivencian los niños. Al respecto, algunos autores (Salinas, Alonso, Quintero, Hernández, Molina, Lozada y Agreda, 2013) establecieron una estrecha relación entre funcionamiento familiar y depresión en los niños, al encontrar en sus estudios que entre el 50 y el 75 % de los pacientes deprimidos perciben una marcada disfuncionalidad en su familia, encontrando que la comunicación, el involucramiento afectivo y cumplimiento de las tareas en la

familia fueron las áreas de mayor nivel predictivo, resultados que coincidieron con los hallados por Vargas-Murga (2014) y Romero, Ruvalcaba, Aguirre, Robles, Sánchez y Morales (2012). En relación con la hostilidad, Alarcón y Urbina (2002) identificó una moderada relación negativa entre el clima social familiar y la expresión de la cólera. Se demuestra así la posibilidad de que la percepción de un clima familiar no adecuado estaría asociado a la forma en que los niños y adolescentes perciben situaciones y experimentan la ira, y el modo con que la expresan o la suprimen. Por otra parte, las reacciones punitivas de los padres hacia las emociones displacenteras de sus hijos tienden a ser un factor predictor de problemas conductuales y alteraciones afectivas (Henaó, 2008).

Dentro del marco familiar, diversas investigaciones se han centrado, además, en establecer las relaciones existentes entre los estilos educativos y las pautas de crianza con las repercusiones en los hijos, enfatizando en el desarrollo socioafectivo, así como en la salud mental, las estrategias de afrontamiento, las habilidades sociales (McDowell, Parker y Wang, 2003), el comportamiento prosocial (Mestre, Samper y Frías, 2014; Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés, 2007), el rendimiento académico (Georgiou y Tourva, 2007), la calidad de vida (Urzua, Godoy y Ocaño, 2011) y la emocionalidad negativa (Cuervo y Izzedin, 2007; Vallejo, Osorno y Mazadiego, 2008).

Henaó y García (2009) resaltan en sus investigaciones el estilo equilibrado como generador de conductas adecuadas y adaptativas en el niño o la niña, y rescatan este estilo como el que más posibilita el nivel de comprensión emocional en los niños y las niñas.

Respecto al tipo de comunicación implicada en el ejercicio de la parentalidad, Motrico, Fuentes, y Bersabé (2001), señalan que cuando los conflictos surgen dentro de un clima caracterizado por el afecto y la comunicación entre padres e hijos, y los padres son flexibles a la hora de exigir y

poner las normas a sus hijos, los conflictos ayudan a la transformación de sus relaciones y potencian el desarrollo de los niños y adolescentes. Por el contrario, cuando en dicha relación existe escaso afecto y comunicación, los padres son rígidos y tienen una visión negativa de los hijos, los conflictos entre ellos pueden producir consecuencias negativas en su desarrollo personal y social (Alegre, 2011; Páez, Fernández y Mayordomo, 2012; Zukauskienė, Malinauskienė y Erentaitė, 2011).

Martínez Pons (1996) resalta la importancia del modelamiento de manifestaciones emocionales ajustadas por parte de los padres, y declara necesario que los adultos muestren adecuada expresión y regulación emocional al estar siendo observados por los hijos. Además, resalta la necesidad de animarlos a desarrollar conductas de autorregulación, así como de recompensarles por ello. Las madres con poca aceptación y expresión emocional pueden favorecer sintomatología depresiva en sus hijos (Loján, 2016); asimismo reacciones punitivas ante las emociones de los niños están asociadas al desarrollo de estrategias inapropiadas de regulación emocional (Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000), y a bajos niveles de competencias socioemocionales (Eisenberg, Fabes y Murphy (1996).

Pedrerros (2019) considera de gran importancia valorar la calidad del apego, pues a partir del cuidado que ofrecen las figuras adultas al niño, se consolidan vínculos emocionales en él. La respuesta eficaz y consistente del adulto frente a las necesidades del menor, y ante situaciones de amenaza, lo ayudan a enfrentarlas.

En este sentido, la familia es considerada como el contexto básico para el desarrollo humano y la acción socializadora del niño o la niña (Cabrera, Guevara y Barrera, 2006). La disfuncionalidad familiar se encuentra relacionada con la emergencia de trastornos de salud física y mental, lo que se observa a manera de ejemplo en la influencia que ejercen las relaciones conflictivas entre los

padres sobre las conductas de riesgo de sus hijos (Gutiérrez Sánchez, Bonilla; Vergara Torres, 2013).

Referencias bibliográficas

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Alarcón, R. y Urbina, E. (2002). Relación entre el clima social familiar y expresión de la cólera hostilidad en los alumnos del quinto de Secundaria de Centros Educativos Públicos del Sector Jerusalén-Distrito de La esperanza-2000. *Revista de Psicología*, 4, 12-38.
- Alegre, A. (2011). Parenting Styles and Children's emotional intelligence: What do we know? *The family Journal: Counseling and therapy for couples and families*, 19(1), 56-62.
- Anguas, A., y Matsumoto, D. (2007). Reconocimiento de la expresión facial de la emoción en mexicanos universitarios. *Revista de Psicología*, 25, 277-293.
- Angulo-Gallo, L., Guerra-Morales, V. M. y Blanco-Consuegra, Y. (2019). Características de la comprensión emocional en una muestra de escolares con manifestaciones agresivas de la ciudad de Camagüey. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales* (27), 41-58.
- Arés, P. (2002). *Psicología de la Familia. Una aproximación a su estudio*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Arés, P. (2011). *Familia Actual. Realidades y desafíos para su evaluación e intervención*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Belli, S., y Íñiguez-Rueda, L. (2008). El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual. *Psico*, 39(2), 139-151.
- Bello, Z. (2009). *Alternativa psicopedagógica para la educación de la inteligencia emocional en niños con dificultades en el aprendizaje*. (Tesis Doctoral). Universidad de La Habana. La Habana.

- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García-Navarro, E., Pérez-González, J. C., . . . Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Büchel, C., Morris, J., Dolan, R. J., y Friston, K. J. (1998). Brain systems mediating aversive conditioning: an event-related fMRI study. *Neuron*, 20(5), 947-957.
- Cabrera, V. E., Guevara, I. P., y Barrera, F. B. (2006). Relaciones Maritales, Relaciones Paternas y su Influencia en el Ajuste Psicológico de los Hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(2), 115-126.
- Cacioppo, J. T., Tassinary, L. G., y Bernston, G. G. (2007). *Handbook of Psychophysiology* (3era ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Campo, G., Roa, J., Pérez, A., Salazar, O., Piragauta, C., López, L. y Ramírez, C. (2003). *Intento de suicidio en niños menores de 5 a 14 años, atendidos en el Hospital Universitario de Valle, Cali*. Colombia: Colombia Médica.
- Cano-Vindel, A., y Miguel-Tobal, J. J. (2002). *Emociones y Clínica: psicopatología de las emociones*. En F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal (eds). *Psicología de la motivación y la emoción* (pp. 571-581). Madrid: McGraw-Hill.
- Carbelo, B. y Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 18-30.
- Chagoya, L. (1982). *Dinámica familiar normal y patológica*. Madrid: Karpos S.A.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado de: www.uv.es/=choliz

- Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional: como desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal. *Creativity and Emotional Intelligence. Historia y Comunicación Social*, 19, 107-117.
- Cuervo, A. y Izzedin, R. (2007). Tristeza, depresión y estrategias de autorregulación en niños. *Tesis psicológica* (2), 35- 47.
- Damasio, A. R. (2003). *Looking for Spinoza. Joy sorrow and the feeling brain*. Nueva York: Harcourt Brace and Company.
- Dryden, J. (2016). Passions, Affections, and Emotions: Methodological Difficulties in Reconstructing Aquinas's Philosophical Psychology. *Literature Compass*, 13(6), 343-350. doi: 10.1111/lic3.12261View/save citation
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. y Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology*, 78(1), 136.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. y Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child development*, 67(5), 2227-2247.
- Ekman, P. (2003). Deception, and Facial Expression. *Annals New York Academy of Sciences*, 1000, 205221. doi:10.1196/annals.1280.010
- Ekman, P. y Friesen, W. V. (1969). Nonverbal leakage and clues to deception. *Psychiatry*, 32, 88-105.
- Etxebarria, I. (2009). *Las emociones autoconscientes positivas: el orgullo. Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Abascal, E. (2011). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.

- Fernández-Abascal, E. G., García, B., Jiménez, M., Martín, M., y Domínguez, F. (2010). *Psicología de la emoción*. Barcelona: Universitaria Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández, I., Zubieta, E., y Páez, D. (2000). Expresión e inhibición emocional en diferentes culturas. En D. Páez y M. Casullo (eds.). *Cultura y Alexitimia: ¿Cómo expresamos aquello que sentimos?*, (73-98). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in experimental social psychology*, 47, 1-53.
- García, A. (2013a). Los trastornos emocionales en la infancia y la adolescencia. Su identificación. *Alternativas cubanas en Psicología*, 1(3), 80-87.
- García, A. (2013b). *Psicopatología infantil: su evaluación y diagnóstico*. La Habana: Félix Varela.
- García, T. J., Yupanqui, K. I., y Puente, K. (2014). Funcionamiento familiar y resiliencia en estudiantes con facultades sobresalientes del tercer año de secundaria de una institución educativa pública con altas exigencias académicas, durante el período 2013. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 7(2), 29-34.
- Georgiou, S. N., y Tourva, N. (2007). Parental attributions and parental involvement. *Social Psychology Education*, 10, 473-482. doi:10.1007/s11218-007-9029
- Gómez, E. (2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 105-122.
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de salud en la infancia. *Liberatit*, 16(1), 81-93.

- Greco, C., y Ison, M. S. (2012). Emociones positivas y solución de problemas interpersonales: su importancia en el desarrollo de competencias sociales en la mediana infancia. *Perspectivas en Psicología*, 8(2), 20-29.
- Gross, J. J. (2014). *Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2da ed.). New York: The Guilford Press.
- Guedes, S. M., y Álvaro, J. L. (2010). Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. *RES* (13), 31-47.
- Guerra, V. (2001). *Particularidades psicológicas de la ansiedad clínica en escolares de 8 a 10 años de edad*. (Tesis Doctoral). Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas. Santa Clara.
- Gutiérrez Sánchez, M., Bonilla M.A., Vergara Torres, G.P. (2013). Efectos del programa de desarrollo psicoafectivo «Leones educando» en el funcionamiento familiar de los estudiantes de preescolar de la Institución educativa técnica ciudad de Ibagué, sede «Félix de Bedout». *Psicoespacios: Revista virtual de la Institución Universitaria de Envigado*, 7(11), 229-250.
- Henao, G. C. (2008). *Perfil cognitivo parental (esquemas maladaptativos y estrategias de afrontamiento), estilo de interacción parental y su influencia en el desarrollo emocional infantil*. (Tesis Doctoral). Universidad de Manizales. Colombia.
- Henao, G. C. y García, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*: Springer Science & Business Media.
- Kalat, J. y Shiota, M. N. (2006). *Emotion*. Belmont: Thomson.
- Kennedy-Moore, E., Watson, J. C. y Johnson, S. M. (2000). Expressing Emotions: Myths, Realities, and Therapeutic Strategies. *Canadian Psychology*, 41(2), 137-138.

- King, L. A. y Emmons, R. A. (1990). Conflict over emotional expression: Psychological and physical correlates. *Journal of personality and social psychology*, 58(5), 864.
- Lang, P. J. (2000). Emotion and motivation: Attention, perception and action. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 122-140.
- Lazarus, R. S. (2000). Toward Better Research on Stress and Coping. *American Psychologist*, 55(6), 665-673. doi:10.1037//0003-066X.55.6.665
- Le Doux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual review of neuroscience*, 23(1), 155-184.
- Lewis, M. (2000). *Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt*. Nueva York: The Guilford Press.
- Louro, I. (2003). La familia en la determinación de la salud. *Revista Cubana de Salud Pública*, 29(1), 48-51.
- Louro, I. (2004). *Modelo teórico-metodológico para la evaluación de salud del grupo familiar en la atención primaria*. (Tesis Doctoral). Escuela Nacional de Salud Pública. La Habana.
- Loján, M. (2016). *Funcionalidad Familiar asociada a depresión en los adolescentes del Colegio Nacional Mixto 8 de diciembre de la parroquia San Pedro de la Bendita-Loja en el periodo abril-agosto 2015* (Trabajo de Diploma), Universidad Nacional de Loja, Ecuador.
- Lundoloqui. (2012). *Una metodología para estrechar la relación escuela-familia en la educación primaria en Luanda, República de Angola*. (Tesis Doctoral). Instituto de Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Marignac, I. (2015). *La expresividad emocional en adultos jóvenes que practican teatro y en adultos jóvenes que no lo practican*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Católica Argentina. Buenos Aires. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/expresividademocional/adultos-jovenes.pdf>

- Martínez, C. (2012). *Salud Familiar*. Holguín: Científico-Técnica.
- Martínez, P. (1996). Test of Model of Parental Inducement of Academic Self-Regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64(3), 213-227.
- Matsumoto, D., Sung, H., López, R. M., y Pérez-Nieto, R. (2013). Lectura de la expresión facial de las emociones: investigación básica en la mejora del reconocimiento de emociones. *Ansiedad y estrés*, 19(2-3), 121-129.
- McDowell, D. J., Parke, R. D. y Wang, S. (2003). Differences between mothers and fathers' advice giving style and content: Relations with social competence and psychological functioning in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 55-76.
- Mestre, V., Samper, P., y Frías, D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3), 445-457
- Mestre, V., Tur, A. M., Samper, P., Nácher, M. J., y Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225.
- Miguel-Tobal, J. J., Casado, M. I., Cano-Vindel, A., y Spielberger, C. D. (2001). Emociones y salud. *Ansiedad y estrés*, 7(2), 111-121.
- Motrico, E., Fuentes, M. J., y Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 17(1), 1-13.
- Nadeau, M. (2001). *Juegos de relajación para niños de 5 a 12 años*. Málaga, España: Sirio.

- Olivera, Y. (2010). *Particularidades del maltrato infantil desde la apreciación de escolares del Centro de Enseñanza Primaria «Carlos Juan Finlay»*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas. Santa Clara.
- OMS. (2013). *Estadísticas sanitarias mundiales*. Recuperado de: www.who.int
- Oros, L. (2014). Positive Emotions in Children: Current Research and Future Directions. En L. Oros (Ed). *Positive Psychology in Latin America*. (pp. 141-159). Chicago: Springer.
- Oros, L. B. (2015). Emociones positivas y niñez: ¿Qué sabemos al respecto? *Revista de Investigación Universitaria*, 2(1), 45-67.
- Páez, D., Fernández, I., y Mayordomo, S. (2012). Alexitimia y cultura. In D. Páez y M. Casullo (Eds.), *Cultura y Alexitimia: ¿Cómo expresamos aquello que sentimos?* (pp. 51-71). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (2006). *Desarrollo psicológico y educación: psicología evolutiva* (2da ed.). Madrid: Alianza.
- Pedrerros, N. H. (2019). Teoría del apego: aporte para la comprensión del desarrollo del niño. *Indagare*, (7). <https://doi.org/10.35707/indagare/712>.
- Pérez, Y. (2014). *Particularidades de la regulación de emociones displacenteras en adolescentes con diagnóstico de hipertensión arterial esencial*. (Tesis Doctoral). Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas. Santa Clara.
- Philippot, P. (1993). Inducing and assessing differentiated emotion-feeling states in the laboratory. *Cognition y Emotion*, 7(2), 171-193. doi:10.1080/02699939308409183
- Pons, F. y Harris, P. L. (2019). Children's Understanding of Emotions or Pascal's. In: *Review and Prospects Handbook of emotional development* (pp. 431-449): Springer.

- Reyes, A. (2003). *Apoyo social y funcionamiento familiar en pacientes con insuficiencia renal crónica en hemodiálisis*. Santiago de Cuba: Escuela Nacional de Salud Pública.
- Rimé, R. (1995). Mental rumination, social sharing, and the recovery from emotional exposure. In W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure y health*. (pp. 77-91). Washington: American Psychological Association.
- Ríos, J. A. y Cardona, V. (2016). Ruptura del paradigma subcortical en los procesos emocionales. *Poiésis* (31), 132-140.
- Roca, M. A. (2014). ¿Psicología Positiva o una mirada positiva de la Psicología? *Alternativas Cubanas en Psicología*, 2(6), 7-14.
- Roqueta, R., Clemente, A., y Buils, F. (2012). Cognición Social y competencia pragmática. El caso de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *International Journal of Psychological Research*, 5, 59-69.
- Salinas, A., Alonso, S., Quintero, O., Hernández, M., Molina, L., Lozada, R., y Agreda, V. (2013). Relación entre depresión y funcionalidad familiar en adolescentes de instituciones educativas públicas y privadas. Municipio Libertador. Mérida-Venezuela. *Academia*, 12(28), 317-324.
- Sánchez, R., y Díaz-Loving, R. (2009). Reglas y preceptos culturales de la expresión emocional en México: su medición. *Revista Universitas Psychologica*, 8(3), 793-805.
- Schlosberg, A. (1954). *Three dimensions of emotions*. Recuperado de: <http://documents.mx/documents/schlosberg-1954-three-dimensions-of-emotion.html>
- Scott, B. y Bethke, L. (2009). Estudio mundial sobre educación en situaciones de emergencia. *Informe de Angola*. 1(5), 19-47.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional: la organización de la vida emocional en los primeros años*. México, D. F: Oxford University Press.

- Strayer, J. (1990). 10 Affective and cognitive perspectives on empathy. *Empathy and its development*, 218, 110-123.
- Suls, J., y Bunde, J. (2005). Anger, anxiety, and depression as risk factors for cardiovascular disease: the problems and implications of overlapping affective dispositions. *Psychological Bulletin*, 131(2), 260-300. doi:10.1037/0033-2909.131.2.260
- Thomassin, K., Suveg, C., Davis, M., Lavner, J. A., y Beach, S. R. (2017). Coparental affect, children's emotion dysregulation, and parent and child depressive symptoms. *Family process*, 56(1), 126-140.
- Urzúa, A., Godoy, J. y Ocayo, K. (2011). Competencias parentales percibidas y calidad de vida. *Revista Chilena de Pediatría*, 82(4), 300-310.
- Valladares, A. M. (2008). La familia, una mirada desde la Psicología. *Revista Electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos*, 6(1), 4-13.
- Vargas Murga, H. (2014). Tipo de familia y ansiedad y depresión. *Revista Médica Herediana*, 25(2), 57-59.
- Vallejo Casarín, A., Osorno Murguía, R. y Mazadiego, Infante, T. (2008). Estilos parentales y sintomatología depresiva en una muestra de adolescentes veracruzanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13 (1), 91-105.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5(1), 15-28.
- Vázquez, C., Hervás, G., Gómez, L. y Romero, N. (2010). Modelos cognitivos de la depresión: una síntesis y nueva propuesta basada en 30 años de investigación. *Psicología Conductual*, 18(1), 139-165.
- Vecina, M. L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 9-17.

- Vigotsky, L. S. (1995). *Obras Completas. Fundamentos de Defectología*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas. Psicología Infantil. Fundamentos de Defectología* (Tomo IV). Madrid: Visor.
- Wundt, W. (1902). *Principles of Psychological Psychology*. Toronto: York University.
- Yoba, C. (2003). *Reflexão sobre familia, juventude e sociedade angobefa*. (Tesis de Mestría). Centro Universitario de Cabinda. Angola.
- Zaccagnini, J. L. (2004). *Inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and Thinking: Preferences Need No Inferences. *American psychologist*, 35, 151-175.
- Zaldívar, D. (2007). *Funcionamiento familiar saludable*. Recuperado de: www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/funcionamiento_familiar.pdf
- Zau, F. (2010). *Educação en Angola. Novos trilhos para o desenvolvimento*. (Tesis Doctoral). Universidad Agustino Neto. Luanda.
- Zerpa, C. E. (2009). Sistemas emocionales y la tradición evolucionaria en Psicología. *Suma Psicológica*, 6(1), 113-123.
- Zukauskienė, R., Malinauskienė, O. y Erentaitė, R. (2011). Effects of parenting styles and emotional intelligence on self-efficacy and self-esteem in late adolescence: gender differences. *Psychological Journal of Vilnius University*, 44, 22-41.