

Lenguaje y Uso de Etiquetas Emocionales: Su Relación con el Desarrollo Socioemocional en Niños de 30 Meses que Asisten a Jardín Infantil

Language and Use of Emotional Labels: Their Relationship with Socioemotional Development in 30-Month-Old Children Attending Daycare

Daniela Vilca y Chamarrita Farkas
Pontificia Universidad Católica de Chile

A pesar del creciente interés en el desarrollo socioemocional en la infancia temprana, escasas investigaciones han considerado el rol del lenguaje y del vocabulario que utilizan los niños tempranamente para referirse a las emociones, para tener un adecuado desarrollo socioafectivo. Este estudio tuvo como objetivo evaluar la relación entre lenguaje y etiquetas emocionales con el desarrollo socioemocional en niños de 30 meses. La muestra no probabilística estuvo conformada por 84 niños y niñas de distinto nivel socioeconómico (NSE) y asistentes a jardines infantiles en Santiago, Chile. Se utilizaron las escalas de lenguaje y socioemocional de la Bayley Scale of Infant and Toddler Development III y una pauta para codificar etiquetas emocionales. Por medio de *t* de Student se realizaron análisis comparativos de las variables, según sexo y NSE. Los resultados indicaron que las niñas tienen un mejor desarrollo de lenguaje y que los niños de NSE medio/alto alcanzan un mejor desarrollo socioemocional y del lenguaje. Además, el lenguaje se relacionó con las etiquetas emocionales (*r* de Pearson). La única variable de estudio que predijo el desarrollo socioemocional fue el NSE.

Palabras clave: lenguaje infantil, etiquetas emocionales, desarrollo socioemocional, infancia temprana, nivel socioeconómico

Despite the growing interest in early childhood socioemotional development, few studies how the language and vocabulary that small children use to refer to emotions can help them to achieve an adequate socioemotional development. The aim of this study was to evaluate the relation between language and emotional labeling with socioemotional development in 30-month-old children. The nonprobabilistic sample comprised 84 children from various socioeconomic status (SES) backgrounds attending daycares in Santiago, Chile. The language and social-emotional scales of the Bayley Scale of Infant and Toddler Development III were used along with guidelines for coding emotional labels. Student's *t*-test was used to conduct comparative analyses of the variables considering sex and SES. Results indicate that girls achieve better language development and that mid/high SES children reach better socioemotional and language development. In addition, the language was found to be related to emotional labeling (Pearson's *r*). The only study variable that predicted socioemotional development was SES.

Keywords: children's language, emotional labeling, socioemotional development, early infancy, socioeconomic status

En el periodo de infancia temprana es posible evidenciar sorprendentes cambios en el desarrollo de un niño. La emergencia de los primeros pasos y, con ellos, la creciente independencia y autonomía en un amplio mundo físico y social, le permite expandirse y comprender las relaciones con otros, evaluar las conductas morales, participar en prácticas culturales y conocer y aceptar las reglas de comportamiento (Brownell & Kopp, 2007). Junto con estos avances, se van desarrollando paralelamente las primeras estrategias regulatorias que permitirán al niño alinear la propia conducta con las herramientas recién adquiridas. La transición entre los 12 y 36 meses de edad representa un auge en el desarrollo, relacionado principalmente con las competencias sociales y emocionales (Brownell & Kopp, 2007).

En las investigaciones en desarrollo infantil se ha ido integrando paulatinamente el rol de las emociones y su socialización, expandiéndose el foco de estudio a la comprensión de los dominios social y afectivo de los niños. Así, se ha llegado a conocer qué características o habilidades hacen a un niño más adaptado al entorno

Daniela Vilca y Chamarrita Farkas, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

El artículo contó con la financiación del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, proyectos FONDECYT N° 1141118 y 1160110.

El artículo es parte de la tesis de la primera autora para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Daniela Vilca, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile. E-mail: davilca@uc.cl o va.daniela@gmail.com

o con mayor capacidad de regular una situación de estrés emocional o cómo estas habilidades socioemocionales se relacionan con el bienestar del niño, su adaptación a su entorno, salud mental e, incluso, éxito escolar. Pero si se observa la literatura existente, la mayoría de los estudios cubre el desarrollo temprano infantil en las áreas cognitiva, de motricidad y de lenguaje o se enfoca en la presencia de indicadores de problemas emocionales y conductuales en la infancia temprana, mientras que pocos estudios comparativamente han abordado el desarrollo socioemocional temprano. Así, la presente investigación se centró en el estudio del desarrollo socioemocional en la infancia temprana y, específicamente, en su relación con el lenguaje infantil y la emergencia del uso de etiquetas verbales para referirse a emociones, temas que usualmente han sido estudiados por separado.

Desarrollo Socioemocional

El desarrollo emocional es un proceso en el cual influyen diversos sustratos del desarrollo, tales como el cognitivo, físico y social, y se compone de procesos intra e interpersonales que van organizando y definiendo las experiencias y conductas del niño (Brownell & Kopp, 2007). El plano interpersonal, fundamentalmente, otorga al niño las primeras experiencias regulatorias y de mentalización, estas últimas asociadas al vínculo con la madre y su capacidad de dar sentido a las experiencias vinculares y reflejarlas en el mundo mental del infante (Fonagy & Target, 1997). Estos procesos serían principalmente formativos en la infancia temprana, permitiendo el desarrollo de las competencias emocionales. Dichos procesos no ocurren de manera aislada, sino que se producen en contextos intersubjetivos de interacción entre el niño y sus cuidadores (Stolorow & Atwood, 2014).

La competencia emocional puede entenderse como la capacidad o habilidad que permite a una persona integrarse de mejor manera a un entorno dinámico, adaptándose de forma efectiva y segura. Esta supone un adecuado desarrollo emocional; sin embargo, dentro de un grupo particular, algunos sujetos, incluso los niños, funcionarán de manera más competente que otros, teniendo, por consiguiente, diferentes niveles de desarrollo afectivo (Saarni, 1999).

Un mejor desarrollo socioemocional en los niños ha sido asociado con una mejor adaptación escolar (Becker & Luthar, 2002; Shields, Cicchetti & Ryan, 1994) y con las expectativas del ambiente social (Greenspan, DeGangi & Wieder, 2001), establecimiento de relaciones positivas y de calidad con padres, pares y otros adultos (Raver & Zigler, 1997) y un mejor autocontrol de sus emociones (Shields et al., 1994). Por otra parte, problemas en el desarrollo se han relacionado con alteraciones del sueño, aprendizaje, adquisición de hábitos y empatía (Miller, 2013) y mayor frecuencia de problemas internalizantes y externalizantes (Mäntymaa et al., 2012).

Entre las habilidades emocionales relacionadas con el desarrollo socioemocional infantil, se encuentra la comprensión y apreciación de emociones propias y de un otro, la consciencia del estado emocional, la habilidad de utilizar el vocabulario para expresar términos afectivos, entre otros (Saarni, 1999). Estas competencias están particularmente relacionadas con funciones típicas del ser humano, como la auto-consciencia, el juego, las conductas altruistas y los procesos comunicativos complejos (Brownell & Kopp, 2007).

Greenspan (Greenspan & Wieder, 2006) propone un modelo funcional para entender el desarrollo socioemocional. En este lo socioemocional es un eje articulador de los procesos de desarrollo, dándose una interrelación entre las diferencias individuales del niño, sus interacciones con sus cuidadores y el nivel funcional de desarrollo del niño. Así, en su funcionamiento cotidiano el niño integra competencias sociales, motoras, cognitivas y sensoriales para llevar a cabo metas emocionalmente significativas. En esta perspectiva las emociones ocupan un importante rol como organizadoras de los procesos de desarrollo. Además, se plantea un modelo evolutivo, según el cual el niño debe ir alcanzando seis niveles evolutivos para funcionar adecuadamente y así ir incorporando nuevas organizaciones conductuales que le permitan relacionarse e interactuar con las personas que le rodean (Greenspan et al., 2001). Los niños de este estudio se encontrarían en el último nivel, lo cual implica lograr incorporar más palabras que adquieran nuevos significados en la interacción con otros y en las experiencias emocionales vividas, teniendo, entonces, el lenguaje y la adquisición de etiquetas emocionales un rol fundamental.

Lenguaje y Desarrollo Socioemocional

Existen desacuerdos en cuanto a la naturaleza de las competencias afectivas en la primera infancia y sobre cómo caracterizar los cambios del desarrollo socioemocional de una manera generalizada (Brownell &

Kopp, 2007). Por tanto, se ha puesto mucha atención a los procesos y experiencias del desarrollo que colaboran con la formación de habilidades emocionales regulatorias. Entre estos dominios se encuentra el desarrollo del lenguaje (Vallotton & Ayoub, 2011). Por ejemplo, existen investigaciones que vinculan el lenguaje con desarrollo social y competencia emocional, en tanto adaptación al entorno como regulación de la conducta (e.g., Cole, Armstrong & Pemberton, 2010; Thompson, 2014). Estos estudios sustentarían la creencia de que cuando los niños poseen las palabras para expresar sus deseos, necesidades o sentimientos, pueden regular mejor su conducta, de acuerdo a lo que se espera de ellos en un momento determinado. Esta habilidad verbal les permitiría relacionarse de mejor manera con el ambiente y obtener beneficio de ello (Cole et al., 2010).

En los primeros tres años la comunicación es clave en el desarrollo de interacciones sociales y en la organización de comportamientos. En esta etapa los niños demuestran notables habilidades para comprender el complejo sistema de símbolos y reglas que constituyen el lenguaje. Ya desde los primeros meses de vida el bebé puede demostrar habilidades de lenguaje receptivo (Cohen, 2010) y cerca del año de edad aparece la comunicación intencional, principalmente con gestos acompañados de vocalizaciones, así como las primeras palabras (Akhtar & Martínez-Sussmann, 2007; Vargas et al., 2016). A partir de los tres años, el niño ya puede prescindir del contexto para transmitir sus intenciones y son más evidentes la toma de perspectiva y el conocimiento de significados sociales (Snow, 1999).

Los padres y otros cuidadores juegan un importante rol en la adquisición del lenguaje. Juegos como *¿dónde está?... ¡aquí está!*, imitaciones y respuestas a los sonidos y gestos de los niños proveen la práctica para la futura conducta de tomar turnos en un diálogo. Estos juegos tempranos son de hecho precursores críticos de posteriores patrones de conversación en los cuales las personas tienen su turno para hablar y escuchar (Tamis-LeMonda, Bornstein & Baumwell, 2001; Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera & Lamb, 2004). Asimismo, los padres contribuyen al desarrollo de herramientas regulatorias a través de las primeras conversaciones con sus hijos, donde los niños son interlocutores receptivos en diálogos que conciernen a emociones y el manejo de estas (Thompson & Goodvin, 2007). Cuando los padres son altamente responsivos a las conductas e intentos comunicacionales de sus hijos durante el primer año, estos adquieren más rápidamente el lenguaje durante su segundo año (Bloom & Capatides, 1987; Cohen, 2010). Además, exponer a los niños a vocabulario diverso no solo contribuye al lenguaje, sino que mientras más palabras “emocionales” (o etiquetas), como alegre, triste, enojado o frustrado, se utilizan con el infante más extenso será su vocabulario y mayor su habilidad social en los años preescolares (Dunn, Brown & Beardsall, 1991).

Los factores que contribuyen al desarrollo del lenguaje son el nivel socioeconómico (NSE) familiar (Vargas et al., 2016) y características propias de los niños, como el temperamento (Pérez-Pereira, Fernández, Resches & Gómez-Taibo, 2016). Además, estos factores se relacionan con las habilidades emocionales emergentes (Cole et al., 2010). En cuanto al lenguaje emocional (comprensión o expresión de emociones), es fundamental la socialización de los padres de las emociones propias y las del niño y su comprensión sobre las causas de las emociones, su expresión y regulación. Además, a través de la interacción con otros, los niños aprenden a utilizar las palabras para comunicar sus necesidades y lidiar con las realidades de otros contextos sociales interpersonales (e.g., Baldwin & Moses, 2001; Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis & Balaraman, 2003; Denham, Zoller & Couchoud, 1994; Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998).

Dimensión Expresiva y Receptiva del Lenguaje

Dos grandes dominios deben ser considerados al describir el lenguaje: el *lenguaje expresivo*, que incluye las habilidades fonológicas, semánticas y gramaticales y los comportamientos conversacionales que permiten el uso adecuado de gestos y mantención del contacto visual y el *lenguaje receptivo*, que permite al niño hacer representaciones de un otro y comprenderlo, tanto en situaciones sociales como en contextos de aprendizaje (Cohen, 2010). El lenguaje expresivo provee al niño de un recurso socialmente apropiado para la comunicación de sus necesidades y de una herramienta adicional para regular sus acciones: mejores habilidades expresivas están asociadas con mayor competencia socioemocional (Cole et al., 2010). En este dominio se encuentra la producción de etiquetas emocionales, consideradas en este estudio.

Estudios han reportado el reconocimiento y comunicación de emociones desde muy temprana edad. Los niños pequeños pueden representar conceptos relativos a emociones y sentimientos de manera simbólica, pudiendo articularlos explícitamente en los intercambios comunicativos con otros (Farkas, 2007). Gestos relativos a *feliz*, *pena* o *asustado* se han detectado en niños a partir de los 11 meses de edad (Vallotton, 2008), dejando en evidencia la capacidad del niño de representar, comprender y comunicar a otros sus estados emocionales en una etapa pre-verbal. A los 30 meses el lenguaje ha crecido exponencialmente, aumentando

la competencia comunicativa del niño, quien ahora es capaz de interactuar y expresar sus necesidades verbalmente (Vargas et al., 2016). Sobre esta premisa surge el interés de estudiar la capacidad de generar etiquetas con contenido emocional y el valor predictivo de estas en el desarrollo socioemocional.

Etiquetas Emocionales

Las etiquetas emocionales aluden a las palabras que identifican y/o definen una emoción o estado emocional propio o de otro, y en los niños pequeños se refieren a los primeros conceptos de emoción (Widen & Russell, 2003, 2008). La habilidad para hablar con términos emocionales se desarrolla luego del aprendizaje de las primeras palabras (Cole et al., 2010). La mayoría de los niños comienza a representar verbalmente conceptos de emociones alrededor de los dos años de edad (Vallotton, 2008), aunque algunos autores han encontrado lenguaje descriptivo emocional a partir de los 20 meses (Bretherton & Beeghly, 1982).

Este surgimiento de las etiquetas emocionales se relaciona con la capacidad del niño de crear símbolos con significado, lo cual requiere que la imagen esté investida de emoción y que la percepción se separe de la acción (Greenspan & Shanker, 2004). Ello requiere de una relación cálida y placentera con su cuidador, lo cual promueve el interés del niño por comunicarse con dicha persona. Además, necesita de oportunidades donde pueda expresar de manera intencional dichos símbolos o etiquetas, generándose, por tanto, en una interacción emocional recíproca y co-regulada (Greenspan & Shanker, 2004). Ello convierte al vocabulario emocional en una herramienta social fundamental para el niño (Rieffe & Wiefferink, 2017).

Una vez que el niño adquiere las palabras para nombrar o etiquetar las emociones que siente, comienza a integrarlas en sus conversaciones. Las palabras *feliz* y *triste* son usualmente las primeras palabras de emoción adquiridas por los niños (Denham et al., 2003). Desde los dos años, los niños refieren a un rango de estados y sentimientos propios y de otros en el curso de diálogos familiares. Así, el uso espontáneo de lenguaje emocional en niños de 26 meses se centra principalmente en sus propios estados, aunque relativamente pocas de estas palabras sean específicamente emocionales, y en las circunstancias, causas y consecuencias de sus experiencias (Bloom & Capatides, 1987; Dunn, Bretherton & Munn, 1987). Al ir creciendo, el vocabulario emocional de los niños se hace más diferenciado y complejo y aparecen más referencias a los estados emocionales de otros (Fabes, Eisenberg, Hanish & Spinrad, 2001).

Los niños preescolares que utilizan palabras emocionales en conversaciones con otros o como auto-discurso aumentan sus niveles de autorregulación en situaciones que representan novedad o desafío, influyendo por tanto en su desarrollo socioemocional (Fabes et al., 2001). Autores como Scharfe (2000) sugieren que los niños pequeños emocionalmente expresivos son socialmente más competentes en los años posteriores de niñez y que aquellos que con mayor frecuencia utilizan etiquetas emocionales son reconocidos positivamente por sus pares, teniendo más probabilidades de ser aceptados socialmente. Niños escolares capaces de detectar y etiquetar señales emocionales presentan interacciones sociales más positivas, mientras que aquellos con más dificultades presentan a su vez más dificultades académicas y de conducta (Izard et al., 2001).

Respecto de los factores que intervienen en el desarrollo y uso de etiquetas emocionales, se encuentra la influencia cultural asociada al uso del lenguaje para regular interacciones sociales y respuestas emocionales (Saarni, 1999). En cuanto a diferencias según el sexo del niño, estas se hacen evidentes cerca de los seis años, cuando las niñas hablan más de las emociones y utilizan términos más precisos en conversaciones con sus padres (Fabes et al., 2001; Saarni, 1999).

El Presente Estudio

Este estudio tuvo como objetivo describir y analizar la relación entre el lenguaje y el uso de etiquetas emocionales en niños de 30 meses de edad, con su desarrollo socioemocional. Lo novedoso de este estudio radica en que pocos han abordado la relación entre etiquetas emocionales y desarrollo socioemocional y los que sí lo han hecho, la han estudiado en niños de mayor edad (preescolares, escolares). Asimismo, no hay estudios de esta temática en niños sudamericanos, específicamente chilenos, donde un número importante de menores de seis años (26% a 30%) muestran tener un rezago en su lenguaje, lo que es más evidente en niños de NSE bajo y contextos de riesgo social (Bedregal, 2014). Por tanto, es necesario conocer si ello influye y de qué manera en el desarrollo socioemocional de los niños en edades tempranas, aportando, así, a la promoción del desarrollo infantil en Chile, desafío prioritario relevado en los nuevos constructos de respeto y buen trato a la infancia.

En los resultados se esperaba observar la emergencia de etiquetas emocionales en los niños, a partir de estudios que describen lenguaje descriptivo emocional en los niños a partir de los 20 meses (Bretherton & Beeghly, 1982) y la presencia de conceptos de emociones alrededor de los dos años de edad (Vallotton, 2008). Además se esperaba observar una mayor frecuencia y especificidad en las etiquetas de emociones consideradas primarias (e.g., alegría, pena, rabia, miedo) que en emociones consideradas sociales (e.g., vergüenza, orgullo; Ekman, 1993).

En cuanto a la relación entre lenguaje y uso de etiquetas emocionales, se esperaba observar una relación directa entre ambos, ya que se evidencia que el niño necesita un mejor dominio del lenguaje para comenzar a usar etiquetas verbales relativas a emociones. Al respecto, se ha planteado que los niños tienen un entendimiento explícito de las emociones luego de que comienzan la etapa verbal (Fenson et al., 1994) y que su habilidad verbal guarda relación con el reconocimiento y etiquetamiento de emociones (Smith & Walden, 1999).

Finalmente, se esperaba encontrar que las variables lenguaje y etiquetas emocionales fueran predictores del desarrollo socioemocional de los niños. Ello se basa en estudios que vinculan el lenguaje con desarrollo social y competencia emocional (Cole et al., 2010) y la existencia de asociaciones entre habilidades expresivas y una mayor competencia socioemocional (Cole et al., 2010). Además, se ha observado que mientras más extenso es el vocabulario emocional del niño mayor es su habilidad social en los años preescolares (Dunn et al., 1991) y que los niños con mejor expresión de estados emocionales muestran mejores habilidades sociales en la etapa preescolar y en posteriores experiencias de aula (Barton & Brophy-Herb, 2006).

Método

Diseño

Este estudio realizó análisis secundarios con datos existentes de un estudio longitudinal mayor, titulado "Desarrollo socioemocional y expresividad gestual de emociones en niños(as) que asisten a sala cuna y su relación con variables de apoderados y personal educativo" (FONDECYT 1141118), cuyo objetivo era describir el desarrollo socioemocional infantil y analizar su relación con variables del niño y competencias de apoderados y personal educativo. Se utilizó una metodología cuantitativa, con un diseño descriptivo, correlacional y comparativo. Se realizaron análisis descriptivos de las variables del estudio (desarrollo socioemocional, lenguaje, uso de etiquetas emocionales) cuando los niños tenían 30 meses de edad, se compararon para analizar diferencias según sexo de los niños y el NSE de las familias y se analizó la relación entre ellas.

Participantes

La muestra, de tipo no probabilística, estuvo compuesta por 84 niños, 48 varones (57,1%) y 36 mujeres (42,9%), y sus cuidadores principales (madre, padre o abuela). Su media de edad era de 29,3 meses ($DE = 1,21$; rango entre 27 y 33 meses) y su NSE familiar se distribuyó en 60% de NSE bajo y 40% de NSE medio/alto. Todos los niños asistían a jardines infantiles de la ciudad de Santiago, ubicándose en 24 centros educativos correspondientes a 17 comunas de Santiago, elegidos tanto de manera aleatoria (centros públicos) como por conveniencia (privados). Un 69% de los niños asistía a centros públicos y un 31%, a establecimientos privados. Los criterios de inclusión de los niños al estudio fueron la edad y la asistencia a jardín infantil (para controlar la posible influencia de la variable educacional). Fueron excluidos niños que presentaran trastornos severos del desarrollo, evaluado a través de un cuestionario sociodemográfico.

Instrumentos

Escala Socioemocional de la Bayley Scale of Infant and Toddler Development III (Bayley-III; Bayley, 2006). Evalúa el desarrollo socioemocional identificando los hitos socioemocionales que se espera que el niño logre en ciertas edades. Incluye 35 ítems (e.g., "Disfruta de la mayoría de los sonidos en forma calmada" y "Le gusta ser columpiado/a, que baile con él/ella cuando lo/la tiene en brazos o que lo levante rápidamente") que debe responder el cuidador en una escala Likert de 0 (*no lo sé*), 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*) puntos, sobre la frecuencia con que ciertas conductas son observadas en el niño, con un rango de puntaje total bruto entre 0 y 175 puntos. Su edad de aplicación va desde las 2 semanas a 42 meses de edad. El tiempo aproximado de aplicación es de 10 a 15 minutos. La escala entrega un puntaje estándar (de acuerdo a normas norteamericanas) de desarrollo socioemocional, que se ubica en un rango de 1 a 19 puntos, con un promedio

de 10 y una desviación estándar de 3. También entrega percentiles, los cuales permiten ubicar al niño en las categorías *bajo* (inferior a 25), *promedio* (entre 25 y 75) y *alto* (superior a 75). Su consistencia interna es adecuada: 0,83 a 0,94 con niños norteamericanos, con el método de bipartición (Bayley, 2006) y 0,95 en una muestra de 210 niños chilenos con características sociodemográficas similares a los niños de este estudio (Farkas, Santelices & Himmel, 2011), con alfa de Cronbach. Para esta muestra la consistencia interna fue de 0,84, medida con alfa de Cronbach. Dicha escala ha sido adaptada y utilizada de manera exitosa en Chile, pero no ha sido validada.

Escala de Lenguaje de la Bayley Scale of Infant and Toddler Development III (Bayley-III, Bayley, 2006). Esta considera ítems distribuidos por tramo de edad y se subdivide en las subescalas de lenguaje receptivo (49 ítems; e.g., "Se calma cuando le hablan") y expresivo (48 ítems; e.g., "El niño/a vocaliza o se ríe en respuesta a la atención del adulto"). Cada ítem se puntúa como *logrado* (1) o *no logrado* (0), con puntajes brutos de 0-49 para lenguaje receptivo, y 0-48 para lenguaje expresivo. La escala es aplicada al niño por un evaluador previamente capacitado y evalúa las habilidades del niño de comprender y responder a estímulos verbales y las habilidades de vocalizar, poner nombre a objetos e imágenes y comunicarse con otros, respectivamente. La escala arroja un puntaje estándar para lenguaje receptivo (1 a 19 puntos), expresivo (1 a 19 puntos) y total (1 a 38 puntos), así como percentiles obtenidos con una muestra de niños norteamericanos. La consistencia interna que se ha reportado del instrumento es adecuada: 0,86 a 0,91 con niños norteamericanos, con el método de bipartición (Bayley, 2006). Dicha escala ha sido adaptada y utilizada de manera exitosa en Chile, pero no ha sido validada. En el estudio de Farkas et al. (2011) con niños de entre 28 y 33 meses de edad, la consistencia interna (alfa de Cronbach) fue 0,911 para lenguaje total y 0,810 y 0,873 para lenguaje receptivo y expresivo, respectivamente.

Pauta de codificación de etiquetas emocionales. La utilización de etiquetas emocionales fue medida a través del recuento de las etiquetas mencionadas por el niño, posteriores a un relato (historia) realizado por un evaluador previamente capacitado del equipo de investigación. El relato forma parte del instrumento de evaluación de la Expresión Emocional Gestual y Representación en niños desarrollado por Farkas et al. (2011). Este instrumento permite evaluar en niños de 12 a 30 meses la gestualización, representación y etiquetamiento de emociones o estados internos. La evaluación de la representación y etiquetamiento de emociones consiste en la presentación de seis historias breves a través de láminas, que abordan seis emociones: felicidad, tristeza, rabia, miedo, orgullo y vergüenza. Por ejemplo, "Carlos/Antonia está en el jardín y decidió construir una torre con unos cubos. Cuando Carlos/Antonia casi había terminado con el último cubo, otro/a niño/a vino y empujó su torre y la tiró al piso" (rabia). Posterior a cada historia se pregunta al niño cómo se siente el personaje (etiqueta de emoción), por qué se siente así (comprensión de la situación) y se le solicita que muestre cómo se siente el personaje (representación emocional).

Para este estudio se tomaron los datos recogidos con la primera pregunta (cómo se siente el personaje de la historia), repitiendo la pregunta una segunda vez si en primera instancia el niño no contestaba. La evaluación fue filmada y las respuestas fueron transcritas por codificadores previamente capacitados en el uso del instrumento.

A partir de las narrativas producidas por los niños se construyó un sistema de codificación de las etiquetas emocionales generadas. La clasificación de las etiquetas fue realizada por un codificador capacitado por una de las autoras del instrumento, logrando sobre el 85% de acuerdo en la codificación. Las etiquetas fueron codificadas en una escala de 0 a 2 puntos, de acuerdo a dos características: cualidad y adecuación. Cualidad se refiere a la especificidad de la etiqueta, es decir, a su categoría de emoción. Por ejemplo, en la historia de felicidad un puntaje 2 correspondía a *feliz* o *contento*, un puntaje 1 correspondía a etiquetas generales o vagas, por ejemplo, "*bien* o *mal*", y un puntaje 0 equivalía a una etiqueta errónea. La adecuación alude a la coherencia de la etiqueta con la emoción representada en la historia. Para obtener un puntaje de 2 la etiqueta debía ser precisa y congruente con la historia. Por ejemplo, en la historia de la rabia se otorgó un puntaje 2 a *enojado*, *rabia*, *molesto*. Un puntaje 1 correspondía a las etiquetas que eran adecuadas, pero imprecisas a la historia, por ejemplo, *mal*, *triste*. Un puntaje 0 indicaba una etiqueta incongruente a la historia (por ejemplo, *feliz*). Los puntajes obtenidos en cada una de las historias se suman, generándose un puntaje para la cualidad y otro para la adecuación (en un rango de 0 a 12 puntos), además de un puntaje de número de etiquetas mencionadas (en un rango de 0 a 6 puntos).

Cuestionario sociodemográfico. El cuestionario tuvo el objetivo de obtener información para caracterizar la muestra. Incluyó sexo del niño y NSE de su familia. Este último fue evaluado de acuerdo al

índice ESOMAR (Adimark, 2000), que considera el nivel educativo y el nivel ocupacional de los padres o principal sostenedor.

Procedimiento

Al inicio del estudio, se invitó a los apoderados a participar del mismo, a través de las salas cuna y jardines infantiles a los cuales asistían sus hijos. Se les informó acerca de los objetivos del estudio y la naturaleza de su participación en el mismo, enfatizando la participación voluntaria y anónima. Posterior a la firma del consentimiento informado, se realizaron las mediciones. Los niños fueron evaluados por un equipo capacitado mediante la escala de lenguaje del Bayley III. Los apoderados respondieron el cuestionario sociodemográfico y la escala socioemocional del Bayley III.

Durante la investigación se tomaron en cuenta todos los resguardos éticos necesarios y tanto el estudio como las cartas de consentimiento fueron visados por el comité de ética de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile y por el comité de ética de FONDECYT.

Análisis de Datos

Se calcularon inicialmente los estadísticos descriptivos de las variables del estudio (desarrollo socioemocional, lenguaje, uso de etiquetas emocionales). Se compararon dichas variables con pruebas *t* de Student para muestras independientes, para analizar diferencias según sexo de los niños y NSE de las familias. El tamaño del efecto se evaluó con *d* de Cohen. Luego se utilizó el coeficiente *r* de Pearson para analizar la relación entre las variables, y los análisis se repitieron con correlaciones parciales, controlando el sexo y NSE. Finalmente, se testeó si las variables lenguaje, uso de etiquetas emocionales, sexo y NSE eran predictoras del desarrollo socioemocional de los niños, primero a través de un análisis de regresión lineal con todas las variables, que no fue significativo, y luego con un modelo de regresión paso a paso. Los análisis estadísticos se realizaron con el SPSS 19.0 para Windows.

Resultados

Análisis Descriptivos de las Variables del Estudio

Desarrollo socioemocional. Los niños evaluados obtuvieron una media de 9,35 ($DE = 3,17$) en la escala de desarrollo socioemocional (ver Tabla 1). Además, un 37,5% se ubicó en un nivel bajo de desarrollo (percentil 25), mientras que un 62,5% lo hizo en los niveles adecuado o alto (ver Figura 1).

Tabla 1
Estadísticos Descriptivos de Desarrollo Socioemocional, Lenguaje y Etiquetas Emocionales

Variable	<i>N</i>	Mín.	Máx.	Media	<i>DE</i>
Desarrollo socioemocional	80	3	16	9,35	3,17
Lenguaje	83	6	34	18,76	5,61
Lenguaje receptivo	83	2	19	10,55	3,03
Lenguaje expresivo	83	1	16	8,20	3,05
Etiquetas emocionales	82	0	6	0,72	1,38
Cualidad	82	0	8	1,01	1,88
Adecuación	82	0	6	0,76	1,40

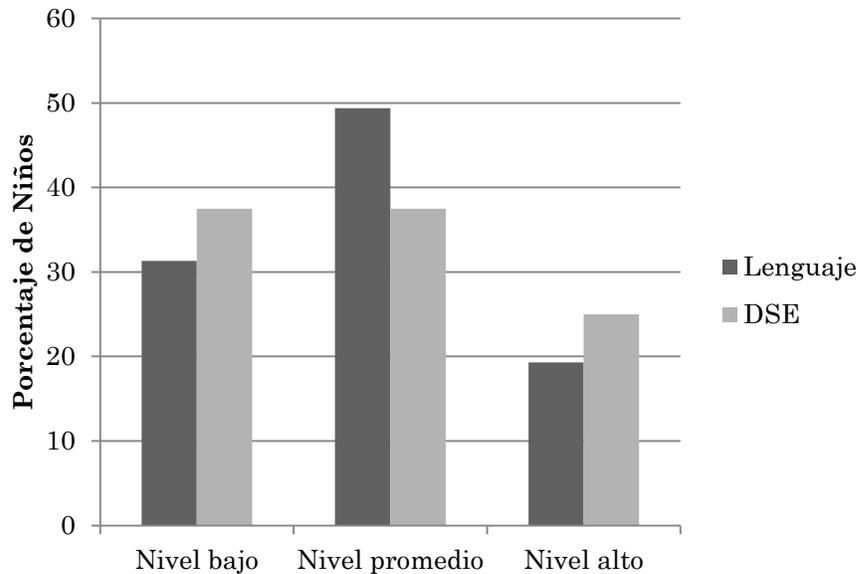


Figura 1. *Distribución de la muestra en la clasificación de lenguaje y desarrollo socioemocional (DSE).*

Lenguaje. En relación a los puntajes del lenguaje total, los niños obtuvieron una media de 18,76 puntos ($DE = 5,61$). El detalle de los descriptivos de las subescalas receptiva y expresiva se encuentra en la Tabla 1. Un 31,3% de los niños se ubicó en un nivel bajo de lenguaje total, mientras que un 68,7% lo hizo en los niveles adecuado o alto (ver Figura 1), mostrando una distribución simétrica.

Etiquetas emocionales. El 30,5% ($n = 25$) de los niños generó al menos una etiqueta emocional. Cabe recordar que cada niño podía generar entre 0 y 6 etiquetas (al ser 6 historias), con puntajes en cualidad y adecuación entre 0 y 12 (ver descriptivos en Tabla 1).

En total se generaron 59 etiquetas emocionales, las cuales presentaron una media en cualidad de 1,41 ($DE = 0,46$) y de 1,08 ($DE = 0,46$) en adecuación. De la cualidad del total de etiquetas, un 40,7% eran específicas y un 59,3%, generales o vagas. En relación a su adecuación, un 25,4% eran adecuadas y congruentes, un 54,2%, adecuadas pero imprecisas y un 20,4%, incongruentes a la situación. La historia de "feliz" fue la que obtuvo más etiquetas mencionadas, mientras que la de "miedo" fue la que obtuvo menos. Por otra parte, la historia de "rabia" es la que obtuvo más etiquetas específicas y la de "feliz", más etiquetas generales o vagas. Las historias de "pena" y "rabia" obtuvieron más etiquetas adecuadas y congruentes, "feliz" obtuvo más etiquetas adecuadas pero imprecisas, y se observó la presencia de etiquetas incongruentes a la emoción del relato en las historias de "pena", "rabia", "miedo" y "vergüenza". En la Tabla 2 se ilustra el detalle de las etiquetas mencionadas según historia.

Análisis Comparativos de las Variables según Sexo de los Niños y NSE

Se observaron diferencias en lenguaje según sexo, obteniendo las niñas mayores puntajes, tanto en la escala total, $t(81) = -2,16$, $p = 0,033$, $d = -0,48$, 95% IC [-5,07, -2,13], como en las subescalas receptiva, $t(81) = -1,99$, $p = 0,050$, $d = -0,44$, 95% IC [-2,63, 0,00], y expresiva, $t(81) = -1,99$, $p = 0,050$, $d = -0,44$, 95% IC [-2,65, 0,00]. En cambio, no se observaron diferencias respecto del desarrollo socioemocional, $t(78) = -0,41$, $p = 0,685$, o las etiquetas emocionales, $t(81) = -0,02$, $p = 0,988$ para frecuencia, $t(81) = 1,63$, $p = 0,116$ para cualidad, $t(81) = 1,31$, $p = 0,203$ para adecuación.

Tabla 2
Caracterización de las Etiquetas Emocionales Mencionadas según Historia

Historia	Etiquetas	Cualidad		Adecuación		
		Específicas	Generales	Adecuadas y congruentes	Adecuadas imprecisas	Incongruentes
Feliz	14	2	12	2	12	0
Triste	11	6	5	5	3	3
Rabia	11	8	3	6	3	2
Miedo	5	2	3	2	0	3
Orgullo	8	3	5	0	8	0
Vergüenza	10	3	7	0	6	4
Total	59	24	35	15	32	12

En relación al NSE, se apreciaron diferencias en el desarrollo emocional de los niños, obteniendo los niños de NSE medio/alto mayores puntajes, en comparación a los niños de NSE bajo, $t(78) = -2,63, p = 0,010, d = -0,60, 95\% \text{ IC } [-3,21, -0,45]$. Asimismo, los niños de NSE medio/alto obtuvieron mayores puntajes en la escala total de lenguaje, $t(81) = -3,94, p < 0,001, d = -0,87, 95\% \text{ IC } [-6,84, -2,25]$, al igual que en las subescalas receptiva, $t(81) = -3,56, p < 0,001, d = -0,79, 95\% \text{ IC } [-3,51, -0,99]$, y expresiva, $t(81) = -3,61, p < 0,001, d = -0,81, 95\% \text{ IC } [-3,56, -1,03]$. En cambio, no se observaron diferencias respecto de las etiquetas emocionales, $t(81) = -0,74, p = 0,465$ para frecuencia, $t(81) = -0,83, p = 0,418$ para cualidad, $t(81) = -1,97, p = 0,061$ para adecuación.

Análisis Correlacionales entre las Variables del Estudio

En cuanto a las etiquetas emocionales y lenguaje, se pudo observar que la cantidad total de etiquetas referidas se relacionaba con un mayor lenguaje, $r = 0,473, p < 0,001$ para lenguaje total, $r = 0,375, p < 0,001$ para lenguaje receptivo, y $r = 0,500, p < 0,001$ para lenguaje expresivo. Los mismos resultados se observaron para la cualidad de las etiquetas, $r = 0,503, p < 0,001$ para lenguaje total, $r = 0,396, p < 0,001$ para lenguaje receptivo, y $r = 0,533, p < 0,001$ para lenguaje expresivo, y su adecuación, $r = 0,529, p < 0,001$ para lenguaje total, $r = 0,434, p < 0,001$ para lenguaje receptivo, y $r = 0,543, p < 0,001$ para lenguaje expresivo.

En cambio, se apreció la ausencia de correlaciones entre desarrollo socioemocional y lenguaje y uso de etiquetas emocionales en los niños ($p > 0,050$). Solo se apreció una tendencia directa entre desarrollo socioemocional y lenguaje total, $r = 0,206, p = 0,069$.

Debido a las diferencias observadas en cuanto al sexo y NSE, se repitieron los análisis con correlaciones parciales, controlando dichas variables. La tendencia observada entre desarrollo socioemocional y lenguaje total desapareció, mientras que se mantuvieron las correlaciones entre el uso de etiquetas emocionales y el lenguaje de los niños. Así, la cantidad total de etiquetas referidas se relacionó con un mayor lenguaje, $r = 0,523, p < 0,001$ para lenguaje total, $r = 0,423, p < 0,001$ para lenguaje receptivo, y $r = 0,526, p < 0,001$ para lenguaje expresivo. Los mismos resultados se observaron para la cualidad de las etiquetas, $r = 0,543, p < 0,001$ para lenguaje total, $r = 0,434, p < 0,001$ para lenguaje receptivo, y $r = 0,552, p < 0,001$ para lenguaje expresivo, y su adecuación, $r = 0,550, p < 0,001$ para lenguaje total, $r = 0,449, p < 0,001$ para lenguaje receptivo, y $r = 0,550, p < 0,001$ para lenguaje expresivo.

Análisis Predictivo del Desarrollo Socioemocional

Se realizó un análisis de regresión lineal paso a paso para analizar el valor predictivo de las variables lenguaje, etiquetas emocionales, sexo de los niños y NSE familiar, sobre el desarrollo socioemocional infantil. El modelo resultante fue significativo, $F(1, 75) = 6,74, p = 0,011$, mostrándose la variable NSE familiar como único predictor del desarrollo socioemocional, $\beta = 0,29, t = 2,60, p = 0,011$, y dando cuenta de un 8,2% de la varianza del constructo (ver Tabla 3).

Tabla 3
*Modelo de Regresión Paso a Paso para
 Desarrollo Socioemocional*

Predictor	B	EE	β
Constante	6,71	1,09	
NSE	1,86	0,72	0,29**
R^2		0,082	
F		6,74**	

Nota. B = coeficiente de regresión no estandarizado; EE = error estándar de B; β = coeficiente de regresión estandarizado.

** $p < 0,01$

Discusión y Conclusiones

En relación a la emergencia de etiquetas emocionales en los niños del estudio en el contexto experimental diseñado, se pudo apreciar que un 30,5% de los niños mencionaron al menos una etiqueta emocional. Aunque este resultado es menor a lo observado, por ejemplo, en los estudios de Bretherton y Beeghly (1982) y Vallotton (2008), los contextos de evaluación varían, correspondiendo los estudios previos a reporte de las madres o a observación de interacciones en un contexto de juego, mientras que en este estudio a los niños se les presentaba una historia que provocaba una emoción y luego se les preguntaba cómo se sentía el personaje, requiriendo previamente atención a la historia y comprensión de la situación, teniendo así un mayor nivel de dificultad. La falta de estudios similares con esta forma de evaluar y en niños chilenos de esta edad hace difícil plantear si este porcentaje se encuentra o no dentro de lo esperado.

Respecto de la hipótesis que las etiquetas mencionadas serían más frecuentes y específicas en emociones consideradas como primarias (alegría, pena, rabia, miedo), no se observaron diferencias en cuanto a frecuencia, pero sí estas emociones obtuvieron más etiquetas específicas y adecuadas/congruentes que las emociones sociales. Ello se corresponde con estudios previos, donde las emociones de rabia, tristeza y felicidad eran identificadas de forma temprana y más fácilmente que otras, en relación a su expresión facial, causas y consecuencias (Widen & Russell, 2003). Llama la atención que en el caso específico de "feliz", pese a ser la situación en la que más etiquetas fueron mencionadas, la mayoría de ellas fueron vagas (sentirse bien) y, por tanto, adecuadas pero imprecisas. Lo mismo ocurrió para la emoción de orgullo. Podría pensarse que en esta emoción los niños aún se ubican en la nominación más sencilla de acuerdo a su dualidad emoción positiva/emoción negativa, mientras que en "rabia" y "pena" ya se apreciaría un movimiento hacia el desarrollo de categorías específicas que los llevarían a una comprensión adulta (Widen & Russell, 2003). Ello también podría relacionarse con características del contexto cultural, donde las emociones negativas pueden ser más mencionadas y recaladas en la comunicación con los cuidadores, a diferencia de las emociones positivas, aspecto que requiere futuros estudios.

Cuando se pregunta a un niño acerca de qué emoción se debe sentir en una u otra situación, se le está preguntando acerca de nexos entre emociones y contextos cuyo aprendizaje es principalmente social. Así, existen emociones que son más finamente conceptualizadas y lexicalizadas, de acuerdo a los deseos y valores implícitos de cada cultura. La felicidad, por ejemplo, es una emoción sencilla de definir y, por lo general, más consensuada en cuanto a situaciones que la representan o provocan, por tanto, es más simple de identificar (Saarni, 1999). En el caso de las emociones de tristeza y rabia, resultarían más llamativas de enseñar y mediar, puesto que de ellas derivan consecuencias relevantes para las relaciones interpersonales y deben ser mejor comprendidas y utilizadas (Saarni, 1999). Por consiguiente, estas emociones lograrían ser identificadas a más temprana edad por los niños, tanto en su expresión como en las situaciones que las generan.

En cambio, emociones aversivas, como "miedo" y "vergüenza", pueden verse no tan apropiadas de presentar a los niños a esta edad, debido al peso afectivo que conllevan. Su menor puntaje en adecuación también puede deberse a que dichas respuestas emocionales se esperan en situaciones que dependen de diferentes factores o claves contextuales, por tanto, los niños están impedidos de reconocer la emoción adecuada (esperada) a la historia o que el peso emocional que dichas situaciones generan hagan más difícil

al niño reconocerlas. Posiblemente, para esto último es necesario que el niño posea mayor capacidad cognitiva y madurez social (Saarni, 1999). En este sentido, el presente estudio aporta antecedentes, ya que no se habían realizado estudios de etiquetamiento de emociones en niños chilenos de 30 meses. Al mismo tiempo, llama a ser cautelosos con las interpretaciones, ya que es una muestra pequeña y sesgada, por lo que es necesario realizar futuros estudios que sigan longitudinalmente el desarrollo de este aspecto en los niños y que incluyan una muestra más grande y heterogénea.

Las diferencias en el desarrollo del lenguaje de acuerdo al sexo y NSE de los niños sí han sido ampliamente descritas por la literatura nacional e internacional y los resultados son coherentes a lo esperado (Bedregal, 2014; Cole et al., 2010; Farkas & Corthorn, 2012; Fernald, Marchman & Weisleder, 2013; Strasser, Mendive & Susperreguy, 2012). Las niñas muestran un mejor nivel de lenguaje que los niños, al igual que los niños de NSE medio/alto, en comparación a los niños de nivel bajo. Pero llama la atención que estas diferencias no se extiendan al uso de etiquetas emocionales, lo cual podría deberse al pequeño número de niños que mencionan etiquetas. Sí se observa una relación entre un mayor desarrollo de lenguaje y un mayor uso de etiquetas emocionales, así como en la cualidad y adecuación de estas, lo cual coincide con hallazgos previos (Fenson et al., 1994; Smith & Walden, 1999). Así, es probable que estudios futuros con muestras de mayor tamaño y con niños más grandes encuentren diferencias en el uso de etiquetas emocionales considerando el sexo y el NSE de los niños.

En cuanto al desarrollo socioemocional, se observó que los niños de NSE medio/alto obtuvieron un mejor desarrollo que aquellos niños de NSE bajo. Además, el NSE resultó ser el único predictor para el desarrollo socioemocional de los niños. Este resultado coincide con la literatura que reporta una relación temprana entre NSE y bienestar y funcionamiento socioemocional (e.g., Bradley & Corwyn, 2002; McLoyd, 1998) y con otros descubrimientos en población chilena de edad cercana (Gálvez & Farkas, 2017). Para la comprensión de este efecto es prudente considerar las influencias socioculturales y otros aspectos contextuales que están asociados a los diferentes NSE y los nichos y vías de desarrollo que de ellos derivan, por ejemplo, las pautas de crianza, prácticas y valores culturales, estrategias y prácticas parentales y el clima afectivo familiar. Algunos autores insisten en considerar los contextos sociales y culturales cada vez que se busca describir los cambios normativos del desarrollo, explicar cómo estos ocurren y las diferencias asociadas. Las variaciones entre NSE podrían incluir calidad de la subsistencia, carga de trabajo maternal, tamaño de la familia y contribución de redes de apoyo social (Perez & Gauvain, 2007). En las familias que poseen más recursos para el desarrollo del niño, y en las que el apoyo parental está disponible de manera consistente, es más probable que los niños puedan ir alcanzando el máximo de su potencial (Fernald et al., 2013).

En cambio, y contrariamente a lo esperado, ni el lenguaje ni el uso de etiquetas emocionales resultaron ser predictores del desarrollo socioemocional. Esto es llamativo, puesto se ha planteado que el uso del lenguaje y vocabulario emocional permite mantener las interacciones sociales, favorecer la autorregulación y la predicción de la conducta, permitiendo alcanzar un nivel más avanzado de competencia social (Fabes et al., 2001). Una posible hipótesis para estos resultados podría establecerse en la edad y etapa evolutiva de la muestra, las cuales son menores a las señaladas en los estudios incorporados como antecedentes; futuros estudios con niños mayores podrían aclarar este aspecto. Además, podría pensarse que el lenguaje a esta edad no es utilizado aún como principal herramienta regulatoria. Más bien, otras acciones, como el modelaje o entrenamiento de estrategias de control de emociones y autorregulación, podrían resultar más adaptativas de acuerdo a las características lingüísticas de los niños a temprana edad.

Otro aspecto a considerar es que en este estudio la medición del desarrollo socioemocional se realizó a través del reporte de los cuidadores, lo cual podría ser una medida sesgada del desarrollo, al basarse en la percepción del cuidador y no en una medida directa (por ejemplo, observación de la conducta del niño). Estudios han demostrado que las expectativas del desarrollo de sus hijos y lo que los padres valoran puede ser diferente de acuerdo a los NSE (Fernald et al., 2013). Los niños nacen en un determinado contexto y participan de la cultura inserta en él, encontrando en el entorno social el sustento de las actividades y roles en los que se involucran. Las experiencias y narrativas personales de quienes rodean al niño influyen en cómo se interpretan las capacidades y necesidades del mismo, a la vez que definen sus posibilidades en relación a sus características (Perez & Gauvain, 2007). Futuros estudios que consideren medidas diferentes de desarrollo socioemocional, como la observación directa, o medidas de adecuación o dificultades en aspectos socioemocionales, podrían constatar esta relación.

Limitaciones del Estudio

Como una primera limitación de este estudio es necesario señalar el tamaño de la muestra total, así como el reducido número de niños que mencionaba al menos una etiqueta emocional, lo cual llama a tomar estos resultados con cautela y no realizar generalizaciones de los mismos. Otra limitación, ya mencionada previamente, es el hecho de que la evaluación del desarrollo socioemocional en los niños se realizó a través del reporte de los cuidadores, pudiendo estar este resultado sesgado por la percepción del adulto o por la motivación de mostrar al niño de cierta manera.

Otra limitación podría ser forma utilizada para evaluar el uso de etiquetas emocionales. Cabe recordar que en este estudio se optó por una evaluación más compleja a la usada por estudios previos, en los cuales los niños solamente debían observar un rostro y reconocer y etiquetar la emoción en él (e.g., Greenspan & Shanker, 2004), lo cual podría haber incidido en una menor emisión de etiquetas emocionales por parte de los niños. Finalmente, el hecho de que todos los niños vivieran en Santiago y que todos asistieran a jardín infantil hace que los resultados no sean representativos de todos los niños chilenos.

Futuros estudios podrían incluir otras variables que podrían incidir en el desarrollo socioemocional, como el temperamento y el estilo de apego del niño y las habilidades socioafectivas y el nivel de lenguaje de los padres y/o cuidadores. Llevar a cabo estudios longitudinales con el objetivo de identificar las variables que influyen en la trayectoria socioemocional y cómo cada cambio y proceso ocurre y se integra en el desarrollo del niño, podría aportar información novedosa que ayude a la comprensión de este proceso.

Implicancias para la Psicología Educacional

La competencia emocional está arraigada al contexto cultural, el cual provee un sistema de creencias que facilita el hacer sentido a la experiencia. El cómo el ser humano se vuelve emocionalmente competente es una interrogante que puede responderse desde los procesos de socialización, los cuales se promueven, entre otros espacios, en la escuela.

La psicología puede encontrar en los contextos educativos una oportunidad para favorecer el desarrollo socioemocional, con especial énfasis en aquellos que presentan desventajas económicas y culturales. La meta es conciliar junto con los objetivos de enseñanza no solo el traspaso del currículum y las normas sociales establecidas, sino también de la educación socioemocional, aludiendo que a una edad temprana también es posible el desarrollo de este aspecto.

Una arista crítica en la temática es el ingreso a la educación preescolar. Es reconocido que los ambientes educativos tempranos impactan positivamente en las habilidades socioemocionales y cognitivas de los niños, efecto que ha demostrado ser mayor en quienes pertenecen a NSE más bajos (Chile, Ministerio de Educación, 2013). Así, la escolarización temprana y la capacitación de las educadoras pasa a ser una herramienta fundamental en la promoción de experiencias favorables para el desarrollo socioemocional de los niños.

En años posteriores, la enseñanza de competencias socioemocionales en el contexto educativo podría promover el ajuste social e incrementar el rendimiento académico de los niños, proveyendo a los establecimientos educativos de un marco para prevenir problemas y promover el éxito y bienestar de los estudiantes (Alcalay, Berger, Milicic & Fantuzzi, 2012). Lo anterior podría aportar a una vinculación más positiva de los niños con la escuela, favoreciendo su permanencia en el sistema.

Los presentes hallazgos aportan a las propuestas sobre implementar programas de apoyo al desarrollo infantil, especialmente en población vulnerada o en desventaja. En complemento con otros estudios en niños chilenos (Farkas et al., 2015; Farkas, Vallotton, Strasser, Santelices & Himmel, 2017), este estudio puede orientar en las decisiones sobre la promoción del desarrollo socioemocional en contextos educativos. El énfasis en la promoción de competencias en los educadores (e.g., sensibilidad y responsividad) resultaría clave para la estimulación socioemocional apropiada a esta edad. En conjunto, estos factores son prometedores para la disminución de la brecha asociada a los bajos NSE y socioculturales de los niños y sus familias.

Referencias

- Adimark (2000). *El nivel socio económico Esomar: manual de aplicación*. Santiago, Chile: Autor. Extraído de <http://www.microweb.cl/idm/documentos/ESOMAR.pdf>
- Akhtar, N. & Martínez-Sussmann, C. (2007). Intentional communication. En C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 201-220). New York, NY: Guilford Press.

- Alcalay, L., Berger, C., Milicic, N. & Fantuzzi, X. (2012). Aprendizaje socioemocional y apego escolar: favoreciendo la educación en diversidad. En I. Mena, M. R. Lissi, L. Alcalay & N. Milicic (Eds.), *Educación y diversidad: aportes desde la psicología educacional* (pp. 45-68). Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Baldwin, D. A. & Moses, L. J. (2001). Links between social understanding and early word learning: Challenges to current accounts. *Social Development, 10*, 309-329. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00168>
- Barton, L. R. & Brophy-Herb, H. E. (2006). Developmental foundations for language and literacy from birth to 3 years. En S. E. Rosenkoetter & J. Knapp-Philo (Eds.), *Learning to read the world: Language and literacy in the first three years* (pp. 15-60). Washington, DC: Zero to Three.
- Bayley, N. (2006). *Bayley Scales of Infant and Toddler Development-third edition*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Becker, B. E. & Luthar, S. S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational Psychologist, 37*, 197-214. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3704_1
- Bedregal, P. (2014). Hacia la renovación en las políticas de infancia en Chile. *Revista Chilena de Pediatría, 85*, 7-11. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062014000100001>
- Bloom, L. & Capatides, J. B. (1987). Expression of affect and the emergence of language. *Child Development, 58*, 1513-1522. <https://doi.org/10.2307/1130691>
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53*, 371-399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Bretherton, I. & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology, 18*, 906-921. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.6.906>
- Brownell, C. A. & Kopp, C. B. (2007). *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. New York, NY: Guilford Press.
- Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M., Zubernis, L. S. & Balaraman, G. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development, 12*, 198-221. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00229>
- Chile, Ministerio de Educación (2013). *Impacto de asistir a educación parvularia*. Santiago, Chile: Autor, Centro de Estudios MINEDUC. Extraído de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/A2N19_Impacto_Kinder.pdf
- Cohen, N. J. (2010). The impact of language development on the psychosocial and emotional development of young children. En M. Boivin, R. D. Peters & R. E. Tremblay (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development* (2ª ed.). Montréal, Canadá: Université de Montréal, Centre of Excellence for Early Childhood Development/Quebec, Canadá: Université Laval, Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. Extraído de <http://www.child-encyclopedia.com/documents/CohenANGxp.pdf>
- Cole, P. M., Armstrong, L. M. & Pemberton, C. K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. En S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 59-77). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12059-004>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Quenaan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*, 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Denham, S. A., Zoller, D. & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology, 30*, 928-936. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.928>
- Dunn, J., Bretherton, I. & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology, 23*, 132-139. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.1.132>
- Dunn, J., Brown, J. & Beardsall, L. (1991). Family talk about feelings states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology, 27*, 448-455. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.3.448>
- Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9*, 241-273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist, 48*, 384-392. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.4.384>
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Hanish, L. D. & Spinrad, T. L. (2001). Preschoolers' spontaneous emotion vocabulary: Relations to likability. *Early Education and Development, 12*, 11-27. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201_2
- Farkas, C. (2007). Comunicación gestual en la infancia temprana: una revisión de su desarrollo, relación con el lenguaje e implicancias de su intervención. *Psykhé, 16*(2), 107-115. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282007000200009>
- Farkas, C., Carvacho, C., Galleguillos, F., Montoya, F., León, F., Santelices, M. P. & Himmel, E. (2015). Estudio comparativo de la sensibilidad entre madres y personal educativo en interacción con niños y niñas de un año de edad. *Perfiles Educativos, 37*(148), 16-33. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.005>
- Farkas, C. & Corthorn, C. (2012). Modelo explicativo del desarrollo temprano cognitivo, motor y de lenguaje en infantes chilenos de nivel socioeconómico bajo. *Estudios de Psicología, 33*, 311-323. <https://doi.org/10.1174/021093912803758237>
- Farkas, C., Santelices, M. P. & Himmel, E. (2011). *Análisis desde una perspectiva evolutiva y cultural del uso de la comunicación gestual en infantes y pre-escolares, en la expresión y comprensión de los estados internos y su impacto en el desarrollo socio-emocional de los niños(as)* (Proyecto FONDECYT 1110087). Manuscrito no publicado, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Farkas, C., Vallotton, C. D., Strasser, K., Santelices, M. P. & Himmel, E. (2017). Socioemotional skills between 12 and 30 months of age on Chilean children: When do the competences of adults matter? *Infant Behavior & Development, 49*, 192-203. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.09.010>
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J. & Pethick, S. J. (1994). The contribution of gender, social class, and birth order to variation in early language and communication. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(5), 72-84. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb00175.x>
- Fernald, A., Marchman, V. A. & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science, 16*, 234-248. <https://doi.org/10.1111/desc.12019>
- Fonagy, P. & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development Psychopathology, 9*, 679-700. <https://doi.org/10.1017/S0954579497001399>
- Gálvez, A. P. & Farkas, C. (2017). Relación entre mentalización y sensibilidad de madres de infantes de un año de edad y su efecto en su desarrollo socioemocional. *Psykhé, 26*(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.26.1.879>
- Greenspan, S. I., DeGangi, G. & Wieder, S. (2001). *The Functional Emotional Assessment Scale (FEAS) for infancy & early childhood: Clinical & research applications*. Bethesda, MD: Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders.

- Greenspan, S. I. & Shanker, S. G. (2004). *The first idea: How symbols, language, and intelligence evolved from our primate ancestors to modern humans*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Greenspan, S. I. & Wieder, S. (2006). *Infant and early childhood mental health: A comprehensive developmental approach to assessment and intervention*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, *12*, 18-23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>
- Mäntymaa, M., Puura, K., Luoma, I., Latva, R., Salmelin, R. K. & Tamminen, T. (2012). Predicting internalizing and externalizing problems at five years by child and parental factors in infancy and toddlerhood. *Child Psychiatry & Human Development*, *43*, 153-170. <https://doi.org/10.1007/s10578-011-0255-0>
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, *53*, 185-204. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.185>
- Miller, D. (2013). La regulación afectiva en la conformación de la personalidad. Estudio en escolares de 5 a 8 años. *Ciencias Psicológicas*, *7*, 7-23. <https://doi.org/10.22235/cp.v7i1.1093>
- Perez, S. M. & Gauvain, M. (2007). The sociocultural context of transitions in early socioemotional development. En C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 396-342). New York, NY: Guilford Press.
- Pérez-Pereira, M., Fernández, P., Resches, M. & Gómez-Taibo, M. L. (2016). Does temperament influence language development? Evidence from preterm and full-term children. *Infant Behavior & Development*, *42*, 11-21. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.10.003>
- Raver, C. C. & Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, *12*, 363-385. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90017-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90017-X)
- Rieffe, C. & Wiefferink, C. H. (2017). Happy faces, sad faces: Emotion understanding in toddlers and preschoolers with language impairments. *Research in Developmental Disabilities*, *62*, 40-49. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.12.018>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, NY: Guilford Press.
- Scharfe, E. (2000). Development of emotional expression, understanding, and regulations in infants and young children. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school and in the workplace* (pp. 244-262). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shields, A. M., Cicchetti, D. & Ryan, R. M. (1994). The development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children. *Development and Psychopathology*, *6*, 57-75. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005885>
- Smith, M. & Walden, T. (1999). Understanding feelings and coping with emotional situations: A comparison of maltreated and nonmaltreated preschoolers. *Social Development*, *8*, 93-116. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00082>
- Snow, C. E. (1999). Social perspectives on the emergence of language. En B. MacWhinney (Ed.), *The emergence of language* (pp. 257-276). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stolorow, R. D. & Atwood, G. E. (2014). *Contexts of being: The intersubjective foundations of psychological life* (3ª ed.). New York, NY: Routledge.
- Strasser, K., Mendive, S. & Susperreguy, M. I. (2012). Los procesos familiares como mediadores de la relación entre el contexto socioeconómico y los resultados cognitivos y educativos. En I. Mena, M. R. Lissi, L. Alcalay & N. Milicic (Eds.), *Educación y diversidad: aportes desde la psicología educacional* (pp. 297-337). Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H. & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, *72*, 748-767. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00313>
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J. & Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, *75*, 1806-1820. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00818.x>
- Thompson, R. A. (2014). Socialization of emotion and emotion regulation in the family. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 173-186). New York, NY: Guilford Press.
- Thompson, R. A. & Goodvin, R. (2007). Taming the tempest in the teapot: Emotion regulation in toddlers. En C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 320-342). New York, NY: Guilford Press.
- Vallotton, C. D. (2008). Signs of emotion: What can preverbal children "say" about internal states? *Infant Mental Health Journal*, *29*, 234-258. <https://doi.org/10.1002/imhj.20175>
- Vallotton, C. & Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, *26*, 169-181. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.09.002>
- Vargas, N., Morales, M. P., Witto, A., Zamorano, J., Olhaberry, M. & Farkas, C. (2016). ¿En qué medida la mentalización parental y el nivel socioeconómico predicen el lenguaje infantil? *Psicoperspectivas*, *15*(1), 169-180. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-690>
- Widen, S. C. & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology*, *39*, 114-128. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.114>
- Widen, S. C. & Russell, J. A. (2008). Children acquire emotion categories gradually. *Cognitive Development*, *23*, 291-312. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2008.01.002>

Fecha de recepción: Noviembre de 2016.

Fecha de aceptación: Agosto de 2018.