

31961
4



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

**DESARROLLO EMOCIONAL EN EL NIÑO.
DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN MODIFICACIÓN DE CONDUCTA

P R E S E N T A :

FRANCISCO ALBERTO PALLARES CAMPOS

DIRECTORA DE TESIS:

Dra. María Suárez Castillo

DICTAMINADORES:

Dra. María Guadalupe de los Milagros Damián Díaz

Dr. Miguel Ángel Martínez Rodríguez

Mtro. Roberto Arzate Robledo

Mtro. Antonio Corona Gómez



IZTACALA

LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO, MARZO 2003

1

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**TESIS
CON
FALLA DE
ORIGEN**

AGRADECIMIENTOS

A LA MEMORIA DE MI PADRE

Por darme la oportunidad de terminar mis estudios universitarios y por todos sus consejos que me dio sobre la vida.

A MARY CARMEN

Por todos los momentos felices que me hemos vivido juntos y por brindarme la experiencia de conocer el amor. Y por estar a mi lado en los momentos difíciles de mi vida.

A MIS HIJOS JONATHAN Y CRISTIAN

Por hacernos vivir la maravillosa experiencia de ser padre

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A MAR

Por el tiempo y dedicación que me dedico para la realización del trabajo y por la oportunidad que me brindó de trabajar a su lado. Así como por sus palabras de aliento en los momentos en que lo he necesitado.

A MIS AMIGOS

Por todo el apoyo que me han brindado

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN.....	2
MARCO TEÓRICO.....	3
Ley de la Alternancia Funcional.....	11
Ley de los Dominios Funcionales.....	12
Ley de la Mediación.....	13
MÉTODO.....	36
RESULTADOS Y ANÁLISIS TEÓRICO	41
<i>Alegría</i>	43
<i>Enojo</i>	49
<i>Miedo</i>	51
<i>Tristeza</i>	54
<i>Sorpresa</i>	56
<i>Vergüenza</i>	57
<i>Culpa</i>	61
<i>Orgullo</i>	63
<i>Tranquilidad</i>	64
CONCLUSIONES.....	74
BIBLIOGRAFÍA.....	81
ANEXOS	85

4

TFSIS CON
FALLA DE ORIGEN

RESUMEN

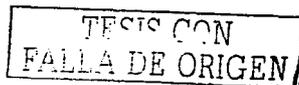
La presente investigación tiene como objetivo aportar datos empíricos que nos permitan entender como los niños verbalizan sus estados emocionales y el de otras personas por medio de la imaginación que establece un vínculo entre las emociones, los deseos y las creencias, y por otro lado como van adquiriendo conciencia de las responsabilidades de sus actos y su correspondencia con las normas sociales.

Se estudiaron a niños de 4 a 5 años de edad que asistían a preescolar a quienes se les presentaron una tarjetas con una carita que expresaban diferentes emociones y se les preguntaban cómo se sentía ese niño y porque. Posteriormente en otra sesión se les narraban una serie de breves historias y posteriormente se les hacía una serie de preguntas relacionadas con las emociones de los personajes.

Los resultados indican que primero los infantes son capaces de identificar situaciones hipotéticas que están vinculadas a ciertas emociones básicas (alegría, enojo, miedo, tristeza y sorpresa) y posteriormente son capaces de vincular los sentimientos (vergüenza, culpa y orgullo), así como la emoción de tranquilidad.

Los niños de estas edades conciben los estados afectivos que experimentan como pertenecientes a una realidad dicotómica con un polo positivo y uno negativo. Posteriormente comienzan a desarrollar una concepción más diferenciada de su propia afectividad y la de los demás.

Se concluye que aunque el contexto social es importante en la habilidad para verbalizar las emociones y los sentimientos de los niños debemos considerar como los infantes significan su realidad y a partir de esta significación son capaces de experimentar y atribuir emociones en otros seres humanos y para esto se apoyan en su naciente capacidad de imaginar los creencias y deseos de los otros para inferir que estados afectivos experimentan.



INTRODUCCIÓN

Existe en la actualidad una gran cantidad de investigaciones relacionadas con el desarrollo psicológico de los infantes que abarcan diferentes facetas como lo es el lenguaje, la socialización, el desarrollo cognitivo, motor, etcétera. Pero en contraste no se han estudiado en detalle el desarrollo de la esfera afectiva en los infantes, es por esto que la presente investigación pretende contribuir a estudiar cómo los infantes desarrollan la habilidad de verbalizar sus propias emociones y la de las demás personas. Para esto primero expondré el marco teórico en el que me base para estudiar el desarrollo afectivo, esto es, la aproximación psicogénetica desarrollada por Henry Wallon (1974) haciendo mención de tres de sus principales leyes (alternancia funcional, dominios funcionales y mediación) y una breve descripción de los estadios psicogénéticos en que divide el desarrollo psicológico infantil. La aproximación psicoevolutiva propuesta por Plutchik (1987) y sus postulados básicos Y los supuestos teóricos y experimentales del modelo de teoría de la mente empleado por Harris (1989).

Posteriormente se mencionará el objetivo de la presente investigación, el método y el procedimiento empleado para recopilar los datos y los resultados cualitativos obtenidos. Finalmente el análisis teórico de los datos por emoción (alegría, enojo, miedo, tristeza y sorpresa) y sentimiento (vergüenza, culpa orgullo y tranquilidad) y las conclusiones a las que llego el autor sobre el desarrollo de la habilidad en el niño para verbalizar sus emociones y la de otras personas.

MARCO TEÓRICO

El estudio de la génesis y desarrollo de la esfera afectiva es uno de los más difíciles en el psiquismo infantil y se ha convertido en uno de los problemas más delicados de toda la psicología ya que se debe tener gran prudencia en la interpretación de los datos obtenidos a través de la observación. Asimismo, autores como Gesell e Ilg (en: Gratito, Alphandery y Zazzo, 1979) sostienen que "los procesos psíquicos más íntimos del lactante nos están velados siempre", y que "nuestro conocimiento de su personalidad es extremadamente débil y fragmentario" ([A] p. 367).

Esta postura se basa en el hecho de que un niño pequeño no puede decir exactamente lo que siente, incluso después de haber aprendido a hablar. Esto puede provocar que se intente remediar estas lagunas de información por medio de interpretaciones analógicas derivadas del conocimiento de la propia afectividad del adulto, produciendo una fuente de innumerables errores ya que podemos caer en una esquematización y una sobre generalización de la esfera afectiva.

El estudio de la afectividad infantil debe basarse en la observación de aquellos comportamientos del niño que tienen un significado emocional. Y tomar en consideración otras fuentes que nos permitan completar nuestras observaciones directas y contrastarlas, por ejemplo con datos que podemos recoger de los padres y de personas cercanas al niño y de la conversación que podamos tener con él. Se han empleado en el estudio de la afectividad infantil diversas técnicas cuya característica en común es que parten del supuesto de que el niño puede proyectar sus sentimientos en sus acciones y específicamente en sus actividades lúdicas (juego de títeres), en el dibujo infantil (dibujo de la familia) o en el método de las historias por completar. Este tipo de técnicas recurren a la experimentación para producir los eventos que se pretenden estudiar. En este trabajo de investigación se optó por emplear la presentación de una serie de tarjetas con caritas de muñequitos que expresaban diversos estados afectivos, además de narrarles historias ficticias, preguntándoles sobre las emociones de las caritas o de los personajes de las historietas

La presente investigación tomó como marco de referencia tres aproximaciones teóricas que han abordado el estudio del desarrollo de las emociones en niños desde un punto de vista psicoevolutivo, psicogénético y de la teoría de la mente.

Plutchik (1987) parte de un punto de vista psicoevolutivo para el estudio de las emociones, afirma que el análisis y síntesis de estados afectivos complejos se puede realizar a partir de algunos estados afectivos más básicos. Esto implica partir de unidades de análisis que son constructos hipotéticos similares a los que existen en física como son los átomos, electrones o en el caso de la biología, los genes. Asimismo su teoría emplea la analogía como una forma de guiar el desarrollo de sus ideas. Sus postulados básicos son los siguientes:

Postulado 1

El concepto de emoción es aplicable a todos los niveles evolutivos y se aplica tanto a animales como humanos.

Postulado 2

Las emociones tienen una historia evolutiva y han evolucionado en varias formas de expresión en diferentes especies.

Postulado 3

Las emociones juegan un papel adaptativo en cuanto a ayudar a los organismos a enfrentarse a aspectos clave de supervivencia que le presenta el medio ambiente.

Postulado 4

A pesar de las diferentes formas de expresión de las emociones en las distintas especies, existen ciertos elementos comunes, o patrones prototipo que pueden ser identificados.

Postulado 5

Existe un pequeño número de emociones básicas, primarias, o prototipo.

Postulado 6

Todas las otras emociones son estados derivados o mixtos; es decir, ocurren como combinación, mezclas o compuestos de las emociones primarias.

Postulado 7

Las emociones primarias son constructos hipotéticos o estados idealizados cuyas propiedades y características sólo pueden ser inferidos de los distintos tipos de evidencia.

Postulado 8

Las emociones primarias puede ser conceptualizadas en términos de pares de opuestos polares.

Postulado 9

Todas las emociones varían en su grado de similitud entre sí.

Postulado 10

Toda emoción puede existir en distintos grados de intensidad con niveles de estimulación.

A partir del análisis de estos postulados podemos estudiar las emociones dentro de un contexto evolutivo. Esto significa que los organismos en todos los niveles evolutivos se enfrentan a ciertos problemas de supervivencia comunes. Estos incluyen encontrar alimento, evitar el ataque y encontrar un compañero del sexo opuesto. Además, concurrentemente han evolucionado otros patrones de conducta relacionados, tales como la exploración y las reacciones de congelamiento o sobresalto ante los estímulos nuevos. Estas reacciones corporales totales aparecen en forma rudimentaria en los niveles evolutivos muy primitivos e incrementan su complejidad de expresión al ascender la escala filogenética; sin embargo, los patrones funcionales básicos permanecen iguales en todos los animales, incluyendo los seres humanos.

Esto implica que si las condiciones ambientales y necesidades de supervivencia de dos especies diferentes de animales son similares, es probable que ciertas características de estos animales tengan patrones funcionales parecidos.

Respecto a la noción de emociones básicas existe una gran cantidad de propuestas a lo largo de la historia. Por ejemplo Descartes propuso seis emociones primarias que él denominó pasiones y que todas las demás eran derivaciones de ellas. De esta manera sugirió el amor, odio, deseo, júbilo, tristeza y la admiración aunque no argumentó porque las consideró así. Espinoza supuso que sólo existían tres afectos primarios: júbilo, tristeza y deseo.

En su libro "La expresión de la emociones en los animales y en el hombre" Darwin incluye siete grupos de emociones que reflejan; "decaimiento, ansiedad, pena,



desaliento, desesperación; alegría, buen humor, amor, sentimientos de ternura, devoción; reflexión, meditación, mal humor, resentimiento, determinación; odio y cólera; desdén, desprecio, disgusto, culpabilidad, orgullo impotencia, paciencia, afirmación, negación; sorpresa, asombro, miedo, horror, atención centrada en uno mismo, vergüenza, timidez modestia y sonrojo". Podemos darnos cuenta que estas emociones son de diferente naturaleza (ya que algunas están estrechamente vinculados con factores culturales, como la culpa, vergüenza o el orgullo) y no permiten derivar una aproximación psicoevolutiva para el estudio de las emociones.

Más recientemente Tomkins (1962, en: Plutchik, 1987) propuso ocho emociones básicas divididas en afectos positivos como el: interés, sorpresa y júbilo. Y los afectos negativos como: angustia, temor, vergüenza, repugnancia e ira. Estas emociones básicas las considera como "respuestas innatas" a determinados tipos de estímulo que pueden expresarse mediante una gran variedad de reacciones corporales. El autor además enfatiza la importancia de la cara como un modo primario de expresión de las emociones. Aquí podemos observar una aproximación más sistemática que propone un conjunto de emociones básicas que pueden poseer una polaridad positiva o negativa.

Izard (1971) identificó ocho emociones que pueden ser distinguidas entre sí con base en las expresiones faciales: interés/entusiasmo, disfrute/júbilo, sorpresa/asombro, pesar/angustia, repugnancia/desprecio, enojo/ira, vergüenza/humillación y temor/terror. Esta propuesta teórica además de tener la ventaja de proponer una serie de emociones básicas toma en consideración una dimensión importante: la intensidad de la emoción.

Plutchik (1987) menciona que existen ocho patrones básicos de conducta adaptativa que pueden encontrarse en todos los niveles de evolución, que no dependen de estructuras neurales o partes corporales en particular, ni de introspecciones y que se definen en términos de interacciones conductuales generales entre el organismo y el medio ambiente.

Asimismo argumenta que éstos representan las dimensiones básicas de las emociones aplicables a todos los niveles del organismo, pues representan los prototipos de toda la conducta emocional.

Estas dimensiones prototípicas básicas son:

Incorporación. El acto de ingerir alimentos representa un patrón de conducta prototípico básico que indica la aceptación de estímulos del mundo exterior al organismo. Estos estímulos se pueden considerar por lo general benéficos o placenteros para el individuo.

Rechazo. Representa una especie de reacción de eliminación. Ese prototipo de conducta relacionada con deshacerse de algo nocivo que ya ha sido incorporado. Puede tomar dos formas, tales como expulsar heces o vomitar.

Destrucción. Este patrón prototípico de conducta, ocurre cuando el organismo se enfrenta a una barrera que impide la satisfacción de alguna necesidad, y consiste esencialmente de un intento por destruir la barrera. Si la barrera es otro animal, éste puede ser atacado, muerto y/o pasar a formar parte de su alimento. En los organismos de niveles más bajo la destrucción de una barrera y la incorporación de alimento se funden en un solo patrón, el cual es diferenciado gradualmente en niveles filogenéticos superiores.

Protección. La respuesta prototípica de protección ocurre bajo condiciones de dolor, o amenazas de dolor o destrucción. Constituye un intento de evitar ser destruido. El organismo en este tipo de situación se retira, de ser posible. De no ser posible la huida, puede congelándose, fingir estar muerto, o contrayéndose al volumen más pequeño posible. La respuesta de protección ante un estímulo es una reacción protoplasmática básica que se encuentra en todos los organismos, desde la ameba hasta el humano. En la vida de la mayoría de los animales, probablemente sean más frecuentes las respuestas de protección que de los otros tipos, y por lo tanto juegan un papel central en cuanto a su influencia en gran parte de la conducta del organismo.

Reproducción. Este término se emplea para representar la respuesta prototípica relacionada con las interacciones sexuales. La conducta de reproducción puede

ser definida en términos de acercamiento, tendencias de mantenimiento de contacto y el intercambio o mezcla de materiales genéticos.

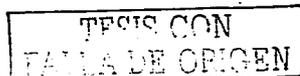
Reintegración. La pérdida de un objeto que produce placer o gratifica y que ha sido incorporado se relaciona con el patrón de conducta prototípica que, a nivel humano, por lo general se describe como dolor o tristeza. La palabra reintegración se define como un patrón de reacción ante la pérdida de algo que se poseía o se disfrutaba.

Orientación. Este patrón de conducta ocurre cuando un organismo entra en contacto con un objeto nuevo o extraño. Esta reacción normalmente es bastante transitoria y existe mientras el objeto no es evaluado como nocivo o benéfico, doloroso o placentero. Tan pronto como el objeto o estímulo es evaluado, este patrón de sorpresa cambia y se convierten en uno (o más) de los otros patrones. Si el objeto produce dolor, el patrón pasa a ser de protección; si produce placer, el patrón puede convertirse en el de incorporación o reproducción.

Exploración. Este se refiere a las actividades más o menos aleatorias que utilizan los organismos para explorar su medio ambiente. La forma de estas actividades depende del tipo de equipo sensorial del organismo, ya que algunos animales utilizan el sentido del tacto mucho más que otros. Esta actividad exploratoria es considerada como prototípica de la curiosidad y el juego.

Plutchik (op. cit.) afirma que estos patrones son identificables en todos los niveles filogenéticos, debido a que son adaptaciones básicas que necesitan todos los organismos en su lucha por la supervivencia individual. Estos prototipos se pueden considerar como la base de las reacciones emocionales que se observan en los animales y humanos.

Partiendo de estos patrones básicos Plutchik (1987) propone ocho emociones básicas que pueden ser descritas en tres tipos de lenguaje: el lenguaje subjetivo, el lenguaje conductual y el lenguaje funcional. Basándonos sólo en lenguaje subjetivo de las emociones básicas, estas son: el júbilo, la tristeza, la aceptación, la repugnancia, el temor, la ira, la expectativa y la sorpresa.



A pesar de que existen distintas propuestas sobre cuales son las emociones más básicas, existe un acuerdo tácito de que existe un pequeño número de emociones primarias, las cuales incluyen tanto emociones positivas como negativas. De hecho en nuestra experiencia cotidiana tendemos a pensar las emociones en términos de opuestos: felicidad y tristeza, amor y odio, temor y enojo, etcétera. Existe gran cantidad de evidencia que sugiere que las emociones pueden ser consideradas en términos de opuestos bipolares (Schaefer, 1961).

Es importante señalar que la emoción debe ser considerada como una inferencia por parte del observador que se vuelve un constructo. La mayoría de las emociones que se presentan en la experiencia cotidiana son emociones mixtas, por lo que se vuelve difícil estudiar sus características en su estado puro. Es por esto que el estudio de la emoción, a través de los animales inferiores, infantes y niños hace posible realizar inferencias más precisas sobre las características de las emociones primarias.

A partir de una investigación realizada por Block (1957) donde empleó la técnica de semántica diferencial al estudio de las emociones, encontró que algunas emociones eran descritas en forma más similar que otras. Por ejemplo, orgullo y soberbia, amor y contento fueron puntuadas en forma bastante similar. Otro conjunto de emociones como la preocupación y humillación, culpa y dolor, también fueron puntuadas de forma bastante similar.

El último postulado hace referencia a los distintos grados de intensidad o nivel de estimulación que tiene toda emoción. Mandler (1975) emplea el concepto de estimulación como elemento clave en sus teorías de la emoción. Esto puede ser comprensible ya que toda emoción esta relacionada con cambios en el sistema fisiológico de los organismos.

Aunque la aproximación psicoevolutiva representa un avance en el estudio científico de las emociones es importante aclarar que en los seres humanos se debe de tomar en consideración el contexto cultural en donde se desenvuelven los infantes, ya que algunos sentimientos (vergüenza, orgullo, preocupación, etcétera.) surgen a partir de la apropiación por parte de los infantes de normas

culturales que delimitan lo que es correcto o incorrecto en un determinado contexto social.

Otra aproximación que nos permite profundizar en el estudio del desarrollo de la afectividad es la psicología genética. Siendo uno de sus principales exponentes H. Wallon (1976) para quien la emoción en un inicio depende de una vida psíquica aún mal diferenciada y de los centros nerviosos que regulan sus manifestaciones tanto viscerales como motrices los cuales pertenecen a las regiones subcorticales del cerebro que son un conjunto funcional que evolucionó mucho antes que las operaciones de representación y decisión que están relacionadas exclusivamente con la corteza. Es por ello que sostiene que el periodo inicial del psiquismo es un estado de indivisión entre lo que depende de la situación exterior y lo que depende del sujeto mismo. Todo lo que accede a la conciencia del recién nacido permanece confuso (indiferenciación de yo y los otros). La unión entre la situación o el ambiente y el sujeto comienza por ser global e indiscernible.

Asimismo Wallon (1985) afirma que la esfera afectiva juega un papel importante en el desarrollo psicológico de los seres humanos pues menciona que:

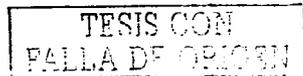
"con la emoción surge una actividad que ya no es la respuesta directa del organismo a los estímulos del medio, sino una configuración plástica del aparato psicomotor propiciada por situaciones exteriores" p.126.

Esta afirmación cuestiona el carácter mecánico que pretende darle la aproximación conductista al comportamiento y pretende resaltar la naturaleza dinámica que no puede ser analizada bajo un modelo estímulo-respuesta.

La aproximación psicogénica divide en estadios el desarrollo psicológico del niño.

Cada estadio se considera como un momento en el devenir del niño, en el que se dan un cierto número de elementos que le son comunes.

La sucesión de los estadios es un paso entre distintas cualidades, entre distintos niveles; es un cambio cualitativo. Su naturaleza es discontinua; esta discontinuidad se manifiesta, por ejemplo, entre el automatismo reflejo y la expresión emocional, entre la emoción y la inteligencia, entre la inmediatez



vivenciada y la conciencia de sí. El paso de un estadio a otro en el niño exige, pues un cambio cualitativo, no sólo cuantitativo.

La discontinuidad cualitativa que fundamenta la existencia de estadios, no niega, por otro lado, la continuidad del desarrollo, es decir, su unicidad. Los estadios del desarrollo no están yuxtapuestos unos detrás de otros, sino que cada estadio se sumerge en el que le precede y se prolonga en el que le sigue. El desarrollo concreto es un punto, en donde, la discontinuidad y la continuidad son cualidades que definen su naturaleza, son dos conceptos antitéticos pero complementarios a la vez (estos supuestos se basan en la filosofía del materialismo dialéctico con su noción de desarrollo en espiral y la unión de los contrarios).

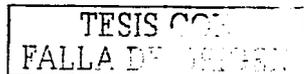
Además esta aproximación sostiene que no hay cortes drásticos entre un estadio y otro, sino más bien una emergencia de nuevas cualidades que debe integrarse en las conquistas anteriores, las cuales se intensifican después, con las conquistas del estadio siguiente; poco a poco se irá prescindiendo de aquello que ya no es necesario y se irán integrando y potenciando los comportamientos que sustenten el desarrollo infantil. La discontinuidad caracteriza no sólo la sucesión de los estadios, sino también el desarrollo interno de cada uno de estos campos. Esto significa que nosotros como investigadores debemos prestar atención no sólo a lo que "hace", sino también "al hacer de distinta manera" del niño, es decir, no sólo debemos centrarnos al crecimiento cuantitativo sino también al crecimiento cualitativo. Por eso la psicología psicogenética está interesada en determinar los factores y las condiciones que hacen posible la aparición de la nueva cualidad que hace surgir un nuevo estadio y cuales son las acciones e interacciones que influyen en su desarrollo.

En términos generales se considera que el desarrollo infantil no es lineal sino más bien rítmico. Esta afirmación según Franco (1988) está sustentada en tres leyes.

Ley de la Alternancia Funcional

Esta ley propuesta por Wallon (1974) menciona:

"El desarrollo del niño no consiste en una simple suma de progresos que deberían realizarse siempre en el mismo sentido; por el contrario, presenta oscilaciones y, en lo



que antecede..." "tales como las manifestaciones anticipadas de una función debidas a una feliz concurrencia de circunstancias y regresiones y que explica la elaboración todavía insuficiente de sus factores subjetivos; luego está el retroceso de sus resultados, si estos tienen que ser obtenidos en un plano activo de estructuras y condiciones más complejas; por último, el eclipse de sus efectos debido a funciones más recientes y que dan la impresión de que quieren arrebatar todo el campo de la actividad antes de integrarse a ella, -en el fondo- estos mecanismos no son más que oscilaciones por defecto. Algunas alternancias tienen un aspecto funcional: cierto flujo y reflujo que a su turno anegan nuevas regiones y hacen emerger formaciones nuevas de la vida mental." pp. 95-96.

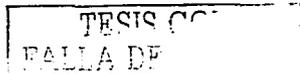
Esta alternancia la podemos observar entre los estadios en que predomina el desarrollo afectivo o emocional, (más orientado hacia la subjetividad y en relación más directa con el mundo de las personas) y los estadios en los que predomina el desarrollo motor e intelectual (más orientado hacia la objetividad y en relación más directa con el mundo de los objetos). Esta ley señala la unidad profunda del desarrollo de la personalidad y la interdependencia entre el desarrollo intelectual y el desarrollo afectivo. No hay yuxtaposición ni paralelismo lineal entre los dos desarrollos, sino que se da una interrelación profunda, una mutua dependencia. La inteligencia y la afectividad se desarrollan a través de todos los estadios, pero alternativa y periódicamente están subordinadas la una con respecto a la otra.

Ley de los Dominios Funcionales

Wallon (1974) menciona al respecto de esta ley:

"Las necesidades de la descripción obligan a tratar de manera diferente algunos grandes conjuntos funcionales, aspecto que no deja de tener cierto artificio sobre todo en el punto de partida, cuando las actividades se encuentran todavía poco diferenciadas. Sin embargo, algunas como el conocimiento, no comienzan a manifestarse sino bastante tarde. Otras por el contrario, se manifiestan desde el nacimiento. Entre estas últimas se presenta una sucesión de preponderancias. Por otra parte es necesario -para reconocerlas- saber identificar el estilo propio de cada actividad y no limitarse a una simple enumeración de los rasgos que pueden observarse simultáneamente en ellas."

Lo anterior puede interpretarse que existe en cada estadio el predominio funcional de determinadas capacidades; así en algunos estadios predomina el desarrollo



afectivo; en otros estadios el desarrollo intelectual. En cada uno de ellos existe una preponderancia funcional de las capacidades correspondientes con sus nuevas cualidades, aunque nunca cesa el funcionamiento del otro campo. Esto significa que aunque en un estadio predomine el desarrollo afectivo esto no implica que no existan cambios en el desarrollo intelectual y viceversa.

Ley de la Mediación

Esta ley puede considerarse como la integración de las dos leyes anteriores, pues tiene un carácter más general. Afirma:

"que en el desarrollo de la personalidad infantil existe una mediación mutua de las funciones cualitativamente distintas. Expresa, al mismo tiempo, una pluralidad de cualidades independientes y su unidad solidaria, su subordinación recíproca a lo largo del desarrollo. En el desarrollo de los estadios, la aparición de la conciencia de sí, marca el advenimiento de la representación, es decir, la constitución del psiquismo, esta cualidad que diferencia al ser humano de los demás seres vivos."

Esto significa que el psiquismo marca una distancia entre el ser humano y su entorno, es un intermediario, una mediación entre el hombre y su medio. Y no se desarrolla, más que por la intermediación del medio.

Esto hace imposible separar al niño de su medio (físico y cultural), de sus condiciones de existencia, así como, también, es imposible separar el estudio de su inteligencia y el de su afectividad. Existe una mediación mutua entre las distintas funciones del psiquismo, así como también existe, una mediación mutua entre el psiquismo y el medio.

A continuación haremos un breve resumen de los cuatro primeros estadios psicogenéticos y sus características, ya que en los dos últimos estadios se encuentran insertos los niños estudiados en la presente investigación.

I. El estadio de impulsividad motriz (0 a 2-3 meses)

Wallon (1974) considera a este estadio inicial como el de "la actividad preconsciente o impulsiva", es el estadio del "no ser psicológico", de la impulsividad motriz o de la "simbiosis fisiológica".

A diferencia del estadio fetal en donde existe una total dependencia biológica del infante con su medio, en este estadio se establece una alternancia de las fases anacatabólicas¹ aunque la dependencia persiste.

En el recién nacido la satisfacción de sus necesidades ya no es automática, como ocurría en el periodo fetal. Ya que puede existir demora en ella, esto provocará que el recién nacido experimente el sufrimiento de la espera o privación, que se traducirá en espasmos, gritos, etc. Estas descargas musculares solo expresan la impulsividad motriz, ya que en estos gestos objetivos externos; la motivación es casi inexistente.

Para que exista una evolución de las reacciones puramente fisiológicas hacia el psiquismo se requiere de dos condiciones:

1. Por una parte, la maduración sucesiva de los sistemas de sensibilidades intero, propio y exteroceptivos; permitiendo sus diferenciaciones progresivas.
2. Por otra, la acción del entorno humano mediada a través de la persona que cuida al recién nacido. Una y otra constituyen las condiciones para el desarrollo infantil específicas de esta edad.

Según Wallon (1974, págs.136 -139) " todo lo que puede atestiguar la vida psíquica " del niño en este estadio es el movimiento, sus primeras realizaciones mentales se observan en sus movimientos.

Para Wallon, el movimiento, es esencialmente un desplazamiento en el espacio, el cual puede presentar tres formas:

1. En la primera, los movimientos de equilibrio, que consisten en algunas reacciones de compensación, de reajuste del cuerpo principalmente bajo la acción de la gravedad. Son ciertos automatismos de posturas que tiene como origen los

¹ Función anabólica: es la que las energías vitales son acaparada por el organismo para su propia construcción o para la formación de reservas.

Función catabólica: es que corresponde al gasto de energía y se traduce en actividades muy diversas.

reflejos laberínticos y cervicales desde el periodo fetal, que desaparecen normalmente después del nacimiento.

2. A la segunda forma pertenecen los movimientos de prehensión y de locomoción, que son desplazamientos del cuerpo y de los objetos en el espacio.

3. En la tercera, se clasifican las reacciones posturales, que son ciertos desplazamientos de segmentos corporales o de sus fracciones. Se confunden, en parte, con los movimientos de equilibrio, y sus efectos propios se traducen directamente en actitudes expresivas y mímicas.

El movimiento bajo todas sus formas resulta de la actividad muscular. La cual presenta dos aspectos:

-El aspecto clónico o cinético, que consiste en alargamientos o acortamiento de los músculos;

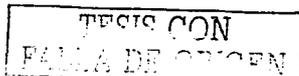
-El aspecto tónico, que consiste en distintos estados o niveles de tensión muscular, dos aspectos que pueden ser distinguidos pero son estrechamente complementarios.

El tono está en relación con las actitudes y las posturas dirigidas, en primer lugar, hacia el contacto humano y con resonancias dirigidas, principalmente sobre los sistemas de sensibilidades intero y propioceptivas. A este respecto Wallon (1974) menciona que:

"La sensibilidad propioceptiva está ligada a las reacciones de equilibrio y a las actitudes que tienen como fondo la contracción tónica de los músculos" p.49.

Por su aspecto cinético, el movimiento se orienta, principalmente, hacia el mundo objetivo y va unido de manera preponderante a la sensibilidad exteroceptiva, las cuales "... están dirigida hacia el exterior y sus órganos son los sentidos" p. 49.

En el estadio de la impulsividad motriz, la actividad clónica y tónica en los movimientos están mal diferenciadas. Sin embargo, es la actividad tónica la que predomina ya que los espasmos dependen de la actividad tónica, así como los gritos y los ademanes que le acompañan, corresponden a la actividad tónica de



los músculos viscerales (respiratorios, laríngeos y gastro-intestinales) y de los músculos del esqueleto.

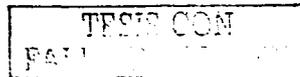
De esta manera los progresos se desarrollan, debido a una repartición más regular del tono a través de los músculos. Se observan en "la formación de los reflejos condicionados que se unen principalmente a las dos grandes necesidades del niño: sus necesidades alimenticias y sus necesidades posturales (necesidad de que lo cambien de postura, de ser acogido o acunado)". "Lo que prepara el estadio siguiente es el carácter expresivo que toman las reacciones condicionales" (Wallon, 1974, pág. 75). Las agitaciones impulsivas del niño, sus espasmos, gritos, gestos, suscitadas por sus necesidades, sus estados de desasosiego y sufrimientos, se vuelven para el adulto, una especie de llamada a la intervención, a la ayuda. Se establece así, entre el niño y el adulto, un circuito de intercambios mutuos que condicionan y modelan recíprocamente las reacciones del niño, sus agitaciones vienen a ser pronto, un medio de expresión, que se organizan, primero globalmente, en una especie de un "todo vivido con esfera, deseo, anticipación...", "para matizarse luego, en actitudes y mímicas cada vez más variadas: así se matizan las primeras estructuras de la vida mental " (Wallon, 1974).

La mímica aparece en el segundo mes; entre los dos y tres meses, el niño sabe sonreír a la mirada y responder con gritos entre los tres y cuatro meses, percibe unos indicios relativos a los cuidados que le proporcionan y dirigen hacia su madre unas señales que ella interpreta como de alegría o angustia. "Alrededor de los seis meses, las manifestaciones expresivas del niño, son graduadas con tanta finura que se pueden distinguir todas las variedades esenciales de la emoción".

En estas condiciones se opera el paso del estadio de impulsividad motriz al estadio emocional. El factor humano desempeña en él un papel esencial, ya que es un mediador entre lo fisiológico y lo psíquico.

II. El estadio emocional (2-3 meses a 6 meses)

Comienza aproximadamente a los dos o tres meses y alcanza su apogeo hacia los seis meses y se caracteriza por el condicionamiento humano de los reflejos,



además existe una preponderancia de las expresiones emocionales que se convierten en el modo dominante de relación del niño con su entorno social.

Este estadio, llamado también "simbiosis afectiva" presenta una preponderancia de la actividad tónica postural sobre la actividad cinérgica y una dependencia total del niño con respecto al entorno humano para la satisfacción de sus necesidades vitales.

Pero la emoción, que aún es fisiológica en sus componentes, se hace psíquica por su carácter expresivo dirigido al entorno humano. Ésta es la diferencia fundamental con el estadio anterior.

La expresión emotiva, que se va desarrollando como resultado de la modelación de las sensibilidades íntimas orgánica del niño en ósmosis afectiva con el entorno humano, hace surgir éste estadio esencialmente orientado hacia la elaboración interna del niño, hacia la formación de su primera conciencia totalmente subjetiva.

Al mismo tiempo, se va esbozando en el niño cierta vida de relación con las personas y se prepara así el tercer estadio, que empezará aproximadamente a los ocho meses con la maduración de las sensibilidades exteroceptivas y por el despertar de una especie de reflejo de orientación o de investigación que llevan al niño a establecer relaciones activas con el mundo exterior objetivo.

Durante este período Piaget, analiza el comportamiento del niño únicamente bajo el ángulo adaptativo, es decir su relación con los objetos y ve también, durante este periodo, una preponderancia de la actividad asimiladora subjetiva, y las verdaderas relaciones con los objetos sólo empiezan a partir del noveno mes, donde se opera una diferenciación de los esquemas de conducta en esquemas-meta y esquemas-medio, su aproximación no estudia el papel del desarrollo afectivo en este estadio.

Por su parte Gessell (1967a) menciona

"que su conducta social se hace más discriminadora. A las cuatro semanas reacciona a un estímulo social mediante reducción general de la actividad corporal. A las ocho semanas su cara se anima, a las doce semanas puede emitir sonidos en respuesta al

estímulo y a las dieciséis semanas inicia la relación social. Estas señales registran el crecimiento personal-social y la progresiva organización neuro-motriz." p. 21.

Sin embargo tampoco Gessell rescata el papel de la afectividad durante este período sino centra su análisis principalmente en el proceso de socialización del infante.

Mientras Wallon (1974, págs. 140-146) describe así este periodo:

"El niño, está unido a su entorno familiar de manera tan íntima que no parece saber distinguirse de él. Su personalidad parece difundirse en todo lo que le rodea. Es un período de subjetivismo radical, de sincretismo subjetivo. Y, a la inversa, una especie de ósmosis con el ambiente parece enriquecer su sensibilidad... Es una verdadera simbiosis afectiva tras la simbiosis orgánica del período fetal".

De lo anterior se crea un verdadero campo emocional, donde los gestos, las actitudes y las mímicas del niño, que traducen sus necesidades, provocan las reacciones del entorno y son modificadas por estas reacciones. Las explosiones vocales y las reacciones motrices de los niños se matizan, se diversifican y toman el aspecto de emociones diferenciadas: dolor, alegría, pena, impaciencia, ira, contento, las cuales llegan a ser un lazo de unión con los demás, unos medios de intercambio con el entorno, intercambio inmediato, afectivo y sin relaciones intelectuales. El estadio emocional es, comenta Zazzo, el de "la emotividad depuradas de toda intelectualidad", del "lenguaje primitivo del niño", de "su primera forma de sociabilidad " (Zazzo, 1962, en: Gratito, Alphandery y Zazzo, 1979).

La emoción y sus resonancias afectivas internas tienen una gran importancia sobre la evolución del niño:

"Se podría exagerar el papel de la afectividad en los progresos de todas clases que marcan esta época de la existencia. La escala es tanto más extensa, cuanto más frecuentes y más diversamente motivadas son las relaciones que le proporciona su entorno". El niño toma " una conciencia quizá confusa y global pero vehemente de las diversas situaciones en las que se ve metido, y frente a las que sus actitudes espera, de previsión, implica un lazo de significado y entienden ya su imagen. La emoción, da una primera forma de comprensión, de la cual resulta una previsión, gracias a la

imagen que va a producir esa emoción para llegar a ser representación" (Wallon, 1974, pág. 140).

La emoción no se constituye en estadio, o en un sistema dominante de reacciones, sino hasta que se dé la maduración del cerebro medio y particularmente del sistema formado por la capa óptica y por el cuerpo estriado.

La aparición del estadio emocional corresponde a la maduración del sistema óptico-estriado y a la subordinación a su actividad, de la del pallidum, al organizar así los reflejos tónicos variados y localizados del estadio impulsivo, en reacciones emotivas de conjunto orientadas. Esta coordinación interfuncional, estima Wallon, no es anterior al sexto o séptimo mes.

En cuanto al comportamiento emocional del niño a lo largo del presente estadio está todavía muy próximo a las diferentes estimulaciones orgánicas. La diversidad de las emociones infantiles va unida al tono ya sus variaciones de tensión. El libre transcurrir del tono en gestos y acciones provoca el placer, la alegría; mientras su acumulación y su explosión en espasmo, en contracciones, son señales de sufrimiento, de ira. Así, las caricias suscitan la alegría, el placer, pero exageradas, provocan crispaciones y reacciones de sufrimiento.

El niño es muy sensible al movimiento rítmico y al acunamiento que produce en él

"una excitación que se traduce, como bajo la acción de las caricias profundas, es una exaltación de los gestos, en estremecimientos, en sonidos guturales o en gorjeo, que son comparables a la expresión de la alegría" (Wallon, 1974).

La sensibilidad de prestancia se manifiesta en el recién nacido.

"Si siente que alguien se acerca, sus piernas y sus brazos se mueven al igual que en los accesos de alegría. Pero, si la aproximación se prolonga y sigue excitando al niño, sin que nada logre satisfacer el erotismo y sensitivo-afectivo que suscita, pronto se vuelve rígido, la espalda encorvada hacia atrás y comienza a gritar".

La ira resulta, así como distintas fuentes de excitación cuando sus efectos sobre el tono sobrepasan las posibilidades de liquidación tónica del momento. En cuanto al miedo, está en relación específica con la reacciones de equilibrio. El miedo de caerse es muy precoz en el niño.

Regulada por el tono y sumida en las sensibilidades postural y visceral, la emoción es una forma de acción sobre el otro o por medio del otro. El comportamiento emocional es de tipo condicional, ya que produce entre los individuos una especie de participación, de contagio. En la evolución del niño, los orígenes del carácter se remontan a esta ósmosis afectiva inicial, a esta moderación social precoz de las sensibilidades íntimas orgánicas.

"partir de las estimulaciones orgánicas, donde las emociones fundamentalmente toman su origen, los efectos de la emoción evolucionan y se diferencian bajo la influencia conjugada de la sensibilidad que ellos ponen en juego y de las estimulaciones que ejercen el ambiente social sobre esta sensibilidad" (Wallon, 1974).

Wallon concibe el primer advenimiento del psiquismo en el niño y el nacimiento de su conciencia como resultado del desarrollo de las sensibilidades intero y propioceptivas. Debido a la maduración precoz de los centros subcorticales y como consecuencia de la interacción entre el estado de impericia prolongada del niño y una sociedad organizada que resulta ser su condición de existencia.

La emoción establece una de las primeras relaciones del niño con su entorno, al mismo tiempo, produce una ósmosis donde queda sumida su personalidad. Para que ésta pueda desprenderse, necesita la mediación de un tipo de actividad completamente diferente: la actividad de investigación y de exploración del mundo de los objetos que se convertirá en la actividad preponderante del estadio sensoriomotor y proyectivo.

El paso del estadio emocional al estadio sensoriomotor y proyectivo implica la transición de la actividad tónica, automática y afectiva a la actividad relacional que pone al niño en contacto con el mundo exterior de los objetos. La actividad de relación depende de las sensibilidades exteroceptivas y consiste en movimientos orientados y localizados que se vuelven hacia la fuente de la excitación. Al contrario, la actividad tónica depende de las sensibilidades intero y propioceptivas y consiste en reacciones difusas a través del organismo. El significado de los dos sistemas de actividad es diferente: uno de estos sistemas está centrado en la construcción del sujeto y el otro en la investigación del mundo exterior. El paso del estadio emocional al estadio sensoriomotor y proyectivo corresponde, pues, a un

cambio de frase y de orientación, al reemplazamiento de la fase anabólica centrípeta y subjetiva de las funciones tónico-emocionales que cede su lugar a la de las funciones de relación.

Las primeras conductas verdaderamente intencionales, las primeras adaptaciones inteligentes, empiezan, para Piaget, hacia el final del primer año, y corresponde a lo que de Wallon llama el advenimiento de la vida de relación, que se produce en la misma época.

III. Estadio sensorio motor y proyectivo (1 año a 3 años)

Durante este estadio el infante esta orientado al establecimiento de relaciones objetivas con el mundo exterior.

Así mismo corresponde al estadio de la inteligencia sensoriomotriz, según Piaget, que se presenta hacia los nueve meses, donde las conductas del niño, dice,

"responden por primera vez a la definición corriente de la inteligencia: la adaptación a las circunstancias nuevas" (Piaget, 1936 en: Trang-Thong, 1971).

Pero hasta los doce meses, es aún " una fase de iniciación o de gestación " y sólo es a partir de los doce a los dieciocho meses cuando

"por primera vez, el niño se adapta verdaderamente a las situaciones desconocidas, no solamente al utilizar unos esquemas adquiridos anteriormente, sino al buscar y encontrar unos medios nuevos".

Es la inteligencia sensoriomotriz con sus conductas instrumentales y de rodeo. En el sistema de Piaget la constitución de la inteligencia sensoriomotriz propiamente dicha se realiza en tres subestadios , de los cuales el último, que se sitúa entre los dieciocho meses y los dos años, está marcado por el nacimiento de la representación.

Por su parte Wallon distingue varias fases en este nivel sensoriomotor:

1. *Fase de aprendizaje o de reacciones circulares*, que va de los ocho a los doce meses y a lo largo de la cual la coordinación mutua de los campos sensorial y motor permite la constitución de un material perceptivo, lingüístico y motor, formando una especie de aparato necesario al acto motor.

2. *Fase promotora*, es decir, del acto que tiene sus metas y sus motivos en el mundo exterior, que empieza alrededor de los doce meses y que conduce alrededor de los dieciocho meses a las conductas instrumentales y de rodeo que caracterizan la inteligencia espacial de las situaciones. Estas dos fases corresponden al 4o y 5º subestadios de Piaget.

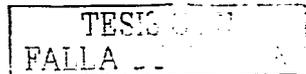
3. Wallon (1974) apeló a una *fase proyectiva* que es un periodo del estadio sensoriomotor. Su unidad reside en su actividad preponderante, esencialmente vertida hacia el mundo exterior. En este estadio la afectividad sigue desarrollándose y ejerciendo una fuerte influencia, aunque se considere que existe preponderancia intelectual.

Según Wallon la *actividad sensoriomotriz* se ramifica en dos direcciones independientes pero complementarias:

1. La primera que consiste en manipular los objetos y en explorar el espacio próximo y luego ampliarlo por la marcha, permitiendo el niño identificarlos reconocer objetos y su cualidad, identificación a la cual contribuirá el lenguaje al conferir a cada objeto un nombre. Esta clase de actividad sensoriomotriz conduce a la inteligencia práctica que Wallon llama "la inteligencia de las situaciones".

2. En esta segunda orientación, la actividad sensoriomotriz hunde sus raíces en la esfera de las actitudes, o sea, de la actividad tónica postural, y sirve de preludio a la representación cuya constitución definitiva se llevará a cabo con el surgimiento del lenguaje.

Wallon (1979) estimó que la representación se esbozaba en la imitación y el simulacro y que la imitación no sobreviene antes de la segunda mitad del segundo año. La representación comienza con el advenimiento de la imagen mental y ésta es la cualidad nueva e inédita de este nivel que llevará a la representación intelectual y al pensamiento. El desarrollo afectivo y social del niño se vuelve intenso. Según Wallon, es la época de su sincretismo afectivo diferenciado y constituido de celos y de simpatía. La identificación de su yo corporal y de su yo psicológico se efectúa a través de un proceso formado de alternativas contrarias, que descubrió Wallon en el análisis de sus juegos de alternancia y de los



fenómenos de confusión y de sustitución de las personas que manifiesta el niño al aproximarse a los tres años. Conocida también como la etapa de las "reacciones alternantes y recíprocas".

En esto, se parece al estadio emocional, al que prolonga se cierta manera, pero a un nivel superior y con características inversas.

Alrededor de los tres años el niño empieza a tomar conciencia de la distinción de *yo* frente al *otro* a través de los juegos de alternancia en donde el mismo acto se repite, siendo una vez actor frente a los otros, otra vez objetos de ellos: por ejemplo dar y recibir una palmada. Por ese intercambio de papeles llega a conocer el desdoblamiento que ocurre entre el que actúa y el que sufre. Sin embargo el *yo* todavía no posee estabilidad y constancia frente al *otro*.

Para Wallon (op. cit.) el período de la alternancia, hace posible que el *yo* tome posición frente al *otro*. En esta nueva etapa (alrededor de los tres años de edad) el infante se afirma oponiéndose. El *yo* y el *otro* permanecen complementarios, pero a la alternancia de los papeles sucede la fijación con uno de los términos del juego. Esa distinción debe encontrar un contenido ante todo en las cosas, bajo la forma de lo *mío* y lo *tuyo*. El niño ya no busca sólo el uso de las cosas, sino también su propiedad y con frecuencia la propiedad en sí misma. Trata de apropiarse de lo que es reconocido como perteneciéndole al *otro*, el niño se esfuerza en volver lo *tuyo* en lo *mío*.

Este período de bipolaridad, de ambivalencia y de oscilación se termina alrededor de los tres años por una toma de conciencia de sí tras la que Wallon añade un período de oposición que inaugura el estadios siguiente; Gessell opina que en la edad de los tres años " Ya reconoce a otros y la existencia de las cosas y seres distintos de él." (Gessell, 1967a, pág. 147).

El momento en que se opera la toma de conciencia de sí en el niño es muy difícil de determinar con precisión, ya que está sometida a un período de fluctuación más o menos prolongado. Para reconocerla, se propone como criterio, el uso correcto por el niño de los pronombres personales y particularmente del *Yo* sujeto. Pero mientras Zazzo (1962, en: Trang-Thong, 1971) señala la aparición del *Yo*

sujeto a los dos años con diez meses, Gessell (1967a) lo encuentra ya a los dos años con tres meses y sobre todo a los dos años con seis meses. Estas variaciones son debidas seguramente a la influencia familiar y social.

De todas formas, es cierto que la conciencia de sí va unida de manera inseparable a la representación. Si el niño se muestra a esta edad capaz de distinguirse del mundo exterior de las personas y de los objetos, es gracias a la representación que establece en alguna forma una distancia entre el niño y el entorno y rompe así la relación de inmediatez que le une a lo largo de los estadios precedentes y particularmente suprime la confusión o la semiconfusión que dejaba al niño en cierta ósmosis con las demás personas. La aparición de la conciencia de sí marca un momento crucial en el desarrollo del niño. La conciencia de sí es, lo que define históricamente el advenimiento de la especie humana, de la humanidad con respecto a la animalidad.

La conciencia de sí, que depende directamente de la personalidad, es una cualidad psíquica con poder totalizador o integrador sobre el conjunto de las conductas del niño. Por lo tanto el contenido del presente estadio no está constituido por una preponderancia afectiva o por una preponderancia intelectual, sino por una reestructuración general, por una reorganización de conjuntos con crisis manifiestas, de todas las funciones psíquicas, que alcanza una nueva cualidad, que se presenta genéticamente como condición de cualquier pensamiento y de cualquier acción sobre el mundo.

IV. Estadio del personalismo (y constelación familiar)

(3 años-6-7 años)

Se extiende de los tres a los seis o siete años. Estos límites están admitidos de manera general. Es la segunda infancia en la denominación clásica. Está caracterizado por la preponderancia de la construcción afectiva en el niño. Varias fases sucesivas pueden ser distinguidas de esta construcción:

-El niño que acaba de descubrirse como persona va, al principio, a afirmarse oponiéndose a su entorno;

-luego intenta, alrededor de los cuatro años valorarse, hacerse admirar por su despliegue matris;

-para acabar, alrededor de los cinco años, en una fase de imitación, donde a través del aprendizaje de los roles, logra conocer las relaciones familiares y situarse en la constelación familiar.

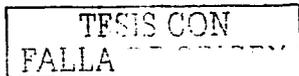
Gessell (1967b) habla también de una tendencia a la expansión, al desbordamiento motor alrededor de los cuatro años, seguido a los cinco años por un retorno a la calma y el equilibrio en el comportamiento. La construcción de la persona es profundamente afectiva. Gessell (1967b) y Wallon (1974), concuerdan en reconocer el papel esencial de las relaciones interpersonales y consideran este periodo como un periodo decisivo para la formación de la personalidad en el niño. Muchos aspectos descritos por Piaget bajo el nombre de egocentrismo provienen de esta preponderancia personal y afectiva.

Desde el punto de vista intelectual, el pensamiento del niño está según Piaget y Wallon, caracterizado por el sincretismo.

La vida mental en el niño está en un estado global e indiferenciado. La inteligencia y la actividad permanecen más o menos confundidas en la persona concreta del niño. Por otra parte, la vida mental existe en sí pero no aun para el niño. Constituye realmente esta distancia objetiva que separa al niño del entorno, pero el niño no lo percibe. Considerado separadamente, el pensamiento infantil se encuentra en la fase de ejercicio puramente funcional. }

Es la persona concreta, actuante y pensante del niño la que se desarrolla a lo largo del presente estadio, y forma un bloque que lo opone al medio ambiente humano y natural. Es respondiendo al nivel sincrético de la persona del niño, como se puede definir este estadio cuyos límites aproximados se sitúan entre los tres y los seis o siete años.

El estadio personalista presenta una orientación centrípeta, subjetiva y una preponderancia de las actividades personales de construcción del yo, de las relaciones afectivas con el entorno humano. De hecho, tienen "para la formación del carácter más importancia que para la de la inteligencia"



Las personas que lo rodean no son más que ocasiones o motivos que tiene el niño para expresarse y realizarse. Esto significa que puede hacer una distinción entre su yo y el complemento indispensable de su yo: el otro. Ya que no puede existir el uno sin el otro, ya que uno es una afirmación de identidad consigo mismo y el otro resume lo que es preciso expulsar de esa identidad para conservarla.

La personalidad del niño, que estaba a lo largo del estadio emocional, confundida a la de los demás en una ósmosis afectiva, se desprenderá ahora y se opondrá a ella para volverse autónoma. Pero de la fusión emocional a la conciencia personalista, el niño tuvo que entregarse a las actividades exploradoras del mundo objetivo, que le permiten apropiarse a sí mismo y apropiarse de los objetos. Esta apropiación de sí mismo bajo su doble forma de una apropiación de su ser corporal y de una apropiación de su ser psicológico, lleva directamente al niño a la conciencia de sí, por la cual empieza el presente estadio. Las actividades de exploración del propio cuerpo, de individualización de las partes corporales, de su reconocimiento y de su integración en la unidad del cuerpo, de delimitación del espacio subjetivo y del espacio ambiental, así como de las actividades sociales afectivas de delimitación de sí con relación a los demás, son contemporáneas de las actividades sensoriomotrices y proyectistas que las hacen posibles, pero que van a superarlas al dar origen a la persona consciente.

La génesis de la conciencia corporal y de la conciencia social son dos aspectos inseparables de la conciencia de sí cuya aparición hacia los tres años, inaugura este estadio.

Wallon (1974, página 160) resume así sus etapas:

"hacia los tres años empieza el estadio del personalismo que consta de tres periodos con aspectos a menudo inversos, pero teniendo los tres por objeto la independencia y el enriquecimiento del yo".

El primero es sobre todo de *oposición y de inhibición*. Una actitud de rechazo se vuelve habitual como si la única preocupación del niño fuera preservar la autonomía recién descubierta de su persona. La conciencia que adquiere de sí

mismo se nota por el empleo más apropiado que hace de los pronombres. El *yo* sujeto y el *yo* complementario cobran todo su significado.

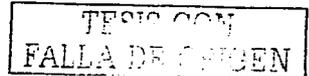
A este periodo de defensa y de reivindicación, sucede otro donde el *yo* tiende a valerse por sí mismo y a recibir aprobaciones. El niño puede ser seductor para los demás y para su propia satisfacción.

Posteriormente el niño empieza a presentar actos de sustitución personal basándose en la imitación. En vez de hacer simples gestos, la imitación será la de un rol, de un personaje, de un ser preferido y a menudo admirado y/o envidiado. Este deseo de autonomía o de preponderancia total supone una estrecha dependencia con respecto al entorno familiar.

De los tres a los cinco años, el niño está íntimamente vinculado al contexto familiar. Las relaciones con los suyos, el lugar que ocupa entre sus hermano(a)s forman parte de su propia identidad personal. No saben distinguirse del lugar que ocupan dentro de la constelación familiar. De ahí, la intensidad de las emociones que puede experimentar. Sus frustraciones o sus arrogancias no reprimidas son capaces de infligir a sus sentimientos y a su comportamiento una orientación verdadera" (Wallon, 1974).

Existen dos etapas más contemplada en la aproximación psicogenética de Wallon la cuales son el estadio categorial que abarca de los 6 a los 11 años y que trata sobre el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (lenguaje categorial, abstracto, etcétera) y el estadio de la pubertad y de la adolescencia que comprende de los 11 hasta finalizar la adolescencia. Para una síntesis de estos estadios se puede consultar la obra de Trang-Thong (1971).

Por otro lado investigadores como Harris (1989), proponen que para entender de una manera integral el desarrollo de las emociones en infantes, debemos plantearnos preguntas como éstas ¿Cómo comprenden los niños sus estados emocionales y en qué medida entienden los sentimientos de los demás? ¿Cómo y cuándo comienzan los niños a desarrollar un concepto de vida mental y cómo éste se relaciona con su comprensión de las emociones, las intenciones y la conducta de los demás? Estas preguntas se derivan de una serie de supuestos teóricos de



una aproximación teórica llamada "teoría de la mente" la cual propone una estrecha relación entre emociones, deseos y creencias.

Asimismo el citado autor sostiene que los niños se dan cuenta de que las reacciones emocionales de los demás difieren en función de las creencias y deseos que tengan acerca de una situación. Si se presenta una misma situación a dos personas, su valoración de la misma puede variar en función de lo que deseen o crean. Es por esto que los niños de 4 a 6 años pueden darse cuenta por qué una situación puede serle incómoda a una persona y a otra persona puede resultarle agradable.

Diversas investigaciones como la realizada por Bretherton, McNew y Beeghly (1981, en Harris, 1989) han reportado que los niños tienen deseos y creencias y son capaces de describir su contenido a partir de los dos años aproximadamente. Además pueden predecir las reacciones de los demás valiéndose de su capacidad imaginativa. Los niños pueden imaginar las creencias y deseos que tienen otras personas, aún cuando ellos no las compartan. Además pueden posteriormente emplear esas premisas ficticias para alcanzar nuevas conclusiones y simular las intenciones o emociones de otras personas.

Claik (1943, en: Harris, 1989) menciona que empleamos modelos prácticos en nuestra mente para hacer predicciones acerca de la realidad. Cada uno de nosotros construimos un modelo operativo de los demás (una especie de maquinaria psicológica que regula las relaciones entre las emociones, deseos, creencias y acciones), donde introducimos varias entradas a este modelo, observamos sus salidas y basamos en ellas nuestras predicciones acerca de la otra persona.

Se parte de la premisa de que la vida emocional de otra persona proporciona al niño un punto de partida natural que le permite llegar a comprender los estados mentales de los demás. Los niños inferen lo que otros sienten debido a que las emociones suelen reflejarse en la cara, aunque cuando el infante crece se percata que en muchas ocasiones estas inferencias pueden ser equivocadas debido a que los adultos son incongruentes entre lo que hacen, sienten y piensan.

Harris (op. cit.) sostiene que los niños comprenden los estados mentales de los demás basándose en un tipo de comprensión imaginativa. Esto plantea la necesidad de redefinir el papel de la imaginación en el desarrollo cognitivo y afectivo, ya que se convierte en un instrumento para la comprensión que permite al niño, a través de la capacidad de simular, escapar de su realidad inmediata. Por medio de esta "huida funcional" el niño puede concebir diversas realidades posibles, así como las posibles realidades que otras personas conciben.

Esto significa que los niños intentan comprender los estados mentales de los demás mediante un acto de proyección imaginativa.

Para comprender el estado emocional ajeno necesitamos imaginar no sólo lo que el otro siente, sino lo que cree y desea. Tenemos que imaginarnos, lo que el otro cree que ha ocurrido (lo cual no tiene porque corresponder con lo que realmente haya ocurrido); tenemos que situar este supuesto curso de acontecimientos con relación a lo que imaginamos que el otro desea. Entonces podemos comprender por qué el otro está triste o alegre, aliviado o decepcionado.

Dentro de las premisas mencionadas anteriormente están implícitos una serie de supuestos que es necesario explicitar para dejar clara esta aproximación teórica sobre el desarrollo de las emociones.

El primer supuesto es que los niños a partir de los dos años aproximadamente son "concientes" de sus estados mentales; saben cuando quieren algo o esperan algo, cuando han cometido un error o cuando se sienten tristes (Jhonson, 1989, en: Harris, 1989). La génesis de este proceso psicológico para algunos investigadores como Tràn Duc Thao (1984) se ubica en los infantes alrededor de los 14 meses de edad cuando se observa el gesto de indicación y que desde el punto de vista filogenético marca la transición entre nuestros antecesores antropoides al Austrolopithecus. Ya que el gesto indicativo marca la relación más elemental de la conciencia y un objeto externo y supone una intencionalidad fundamental de la conciencia como conciencia de los objetos en oposición al simple psiquismo sensorio-motor de los animales. Además menciona que en el hombre el gesto indicativo puede aparecer en dos formas. En una el niño muestra a su madre un

tarro de mermelada ya sea señalando con su dedo índice directamente al objeto, o puede hacer un movimiento circular, levanta primer o su mano hacia la madre y posteriormente hacia el objeto. [Cuando yo señalo con mi dedo índice directamente hacia un objeto, yo normalmente miro hacia la persona a quien yo le hago el gesto. Si nosotros consideramos el movimiento en su forma final, los ojos, mientras recorro con la vista el espacio, para regresar al objeto indicado] estas cuatro líneas están confusas. Esto es señalar con la mirada. A partir de los dos años de edad los infantes acompañan el gesto indicativo con una exclamación (¡Ah!) como señalando que el objeto "está aquí".

Retomamos lo anterior podemos afirmar que los infantes alrededor del año y medio de edad son concientes de que existe una realidad externa a ellos. Bretherton, McNew y Beeghly-Smith (1981, en: Harris, 1989) aportaron pruebas de que los niños alrededor de los dos años de edad pueden informar adecuadamente de sus emociones, deseos y creencias. Además se ha encontrado que primero hablan de sus estados psicológicos y posteriormente de los demás, por ejemplo: veo un coche (20 meses), quiero dormir la siesta (20 meses), estoy triste, lo he pinchado (25 meses). Hacia los dos años, casi todos los niños emplean palabras para los estados perceptivos ("veo") y volitivos ("quiero"); predominan menos las referencias a los estados emocionales ("contento", "enojado"), pero las usan casi todos los niños y entre una y dos terceras partes de ellos hacen referencia a estados cognitivos ("sé", "creo"). Las referencias al yo son más frecuentes que las referencias a los demás. Este patrón es aplicable además a las afirmaciones que hablan de la causa, el objeto o la consecuencia de un estado mental (Bretherton y Beeghly, 1982). Además se han reportado una amplia proporción de emisiones verbales causales que hacían referencia al placer y el dolor o a estados psicológicos agradables o desagradables (tener frío, calor, hambre, sed, sentirse mareado, entre otras).

Es importante mencionar que lo anterior no significa que estemos de acuerdo con la postura propuesta por Piaget respecto a que los seres humanos toman conciencia de su propio Yo antes de poder tomar conciencia el de los otros. Es decir plantear que el infante comienza con un autismo y posteriormente se

transforma en un egocentrismo para después poder imaginar a los otros como compañeros capaces de mantener con él relaciones de reciprocidad, que tienen una existencia semejante a la suya.

Por el contrario como lo plantea Wallon (1965):

"la conciencia.... es el resultado de la presión ejercida por las exigencias de la vida en sociedad sobre las pulsiones de un instinto ilimitado.... Ese Yo no es, pues, una entidad primaria, es la individualización progresiva de una libido al principio anónima, a la cual las circunstancias y el curso de la vida obligan a especificarse y a entrar en los cuadros de una existencia y de una conciencia personal" (pág.11).

Esto significa que el Yo es moldeado en primera instancia por el medio, debido a la ineptitud que el infante tiene para sobrevivir por sí solo y por la lentitud de su desarrollo que es posible por una sociedad organizada que le presta ayuda.

En un estudio realizado por Borke (1971), se leyeron a los niños historias cortas en las que el personaje principal se enfrentaba a diversas situaciones y se les pedía que eligieran de un conjunto de dibujos la cara que mostrara la reacción emocional más probable del personaje. Encontrando que los niños de tres y cuatro años de edad fueron bastante precisos en saber qué emoción se siente en distintas situaciones familiares.

Otros estudios (Trabasso, Stein y Johnson, 1981, en: Harris, 1989) han encontrado que los niños cuando se les propone que inventen una situación que provoque una determinada emoción (contento, excitado, sorprendido, triste, enojado y asustado) son capaces de hacerlo. De las seis emociones, aproximadamente las tres cuartas partes de las historias que inventaron los niños tuvieron relación directa con las emociones.

En el segundo supuesto se plantea que los niños pequeños poseen una poderosa imaginación, que se manifiesta de modo significativo en el juego de ficción. El cual pasa por tres fases, la primera se presenta a partir de los 18 meses aproximadamente, el niño comienza a asignar propiedades ficticias a los objetos, creando por lo tanto, situaciones simuladas. Además comienzan a tratar a los muñecos como representaciones de seres humanos, pero no les confieren el

poder actuar o sentir por su cuenta, sino que son receptores pasivos de la atención infantil: le dan de comer, los bañan y los meten a la cama.

Entre los dos y los dos años y medio, los niños les empiezan a conferir a los muñecos la capacidad de actuar y experimentar: hacen que hablen y actúen por su cuenta y, por último, les atribuyen deseos y emociones.

Posteriormente, alrededor de los tres años y medio, los niños empiezan a atribuir a los muñecos procesos de pensamiento y planes más explícitos.

El tercer supuesto sostiene que aunque el niño alrededor de los dos años presenta confusión del mundo de la realidad y el de la ficción, con el tiempo distingue sistemáticamente entre ambos. Sabe que los muñecos realmente no corren, ni tienen sed. A partir de los dos años de edad, el niño construye un mundo de ficción que no confunde con el mundo real, como tampoco confunde los estados mentales que atribuye a otras personas con los suyos propios.

El último supuesto parte del hecho de que la capacidad de simular permite al niño a partir de los dos años de edad una comprensión imaginativa de los estados mentales ajenos. El niño puede imaginar que quiere algo que en realidad no desea, puede imaginar que cree algo que realmente no cree. Esta forma de simulación permite que el niño atribuya a otras personas creencias y planes que son los responsables que experimenten cierto tipo de emociones (alegría, miedo, enojo, etc.).

Por ejemplo en el juego de ficción, un niño de dos o dos años y medio se puede imaginar que quiere algo (su muñeco *quiere* comer), posteriormente el niño examina la realidad para confirmar si coincide con lo deseado. Si hay coincidencia, el niño genera una emoción fingida o *como si* se alegrara. Si no hay coincidencia, si el deseo simulado no se cumple, el niño expresa una tristeza fingida. La producción de estas emociones fingidas depende de la unión de un deseo y un resultado fingido. En el juego de ficción, los niños son capaces de satisfacer los deseos de sus muñecos por decreto. Esto significa que los niños operan con una sencilla lista empírica que especifica los vínculos entre determinadas situaciones y determinadas emociones.

Sin embargo una lista semejante se limita a lo que el niño ha experimentado previamente lo cual tiene una limitación fundamental: no le permite comprender cómo dos personas pueden reaccionar con emociones diferentes ante la misma situación. Para esto debemos suponer que el niño pequeño es capaz de imaginarse lo que otra persona desea y por lo tanto puede reconocer que distintas personas pueden tener deseos diferentes en una misma situación por lo que sus emociones variarán en función de cómo se ajuste el deseo a la situación

Existen estudios (Harris, Jonson, Hutton, Andrews y Cooke, 1989, en: Harris, 1989) que demuestran que los niños toman en cuenta los deseos de la persona, para predecir la emoción que experimenta, ya que los niños son capaces de imaginar lo que otra persona sentirá al comparar el resultado real con su deseo. Esto significa que los niños tienen un mecanismo para averiguar la emoción de otra persona, aunque ésta no corresponda con lo que ellos desean o sienten.

Resumiendo podemos afirmar que los niños de cuatro a cinco años de edad ven a los demás como agentes que persiguen objetivos y que se sienten contentos o tristes en función de que los alcancen o no.

Conforme los niños crecen van comprendiendo de forma gradual que la vida emocional de los demás se halla regulada por las consecuencias de sus acciones así como por la conciencia de las emociones que otras personas expresan hacia éstas y sus consecuencias. Esto significa que está implicada la responsabilidad y los patrones normativos, por que la aprobación y la desaprobación de los demás dependen que el niño sea responsable de un resultado y de que éste se ajuste a una norma concreta. Lo anterior nos permite entender el surgimiento de sentimientos más complejos como la vergüenza, la culpa y el orgullo.

En una investigación transcultural (Harris, Olthof, Terwogt y Hardman, 1987, en: Harris, 1989) entrevistaron a niños holandeses e ingleses de cinco a catorce años de edad con respecto a veinte estados afectivos diferentes. Se les presentaron diversos términos que expresaban emociones y sentimientos y se les pidió que mencionaran situaciones que provocarían cada una de ellas. Se incluyeron emociones básicas (alegre y triste) así como sentimientos más complejos

(culpable, decepcionado, aliviado y orgulloso), las cuales no están asociadas a una expresión facial clara.

Los niños más pequeños crearon situaciones características para las emociones y sentimientos que tienen una expresión facial reconocible (asustado, alegre, triste y enojado), así como para vergonzoso que no está asociado a una expresión facial concreta.

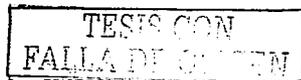
A partir de los siete años los niños además de crear situaciones adecuadas para el primer grupo de términos también lo hicieron para diversos sentimientos tales como: orgulloso, celoso, agradecido, preocupado, culpable y excitado. A partir de los diez y catorce años se incluyeron sentimientos como aliviado y decepcionado.

Algunos estudios (Villanueva, L., Clemente, R. y Adrián J., 2001) se han centrado en el análisis de las emociones más complejas como la vergüenza, la culpa y el orgullo. Ya que dichas emociones implican que los niños deben comprender de forma gradual que la vida emocional de los demás se halla regulada tanto por las consecuencias de sus acciones como por la conciencia de las emociones que otras personas expresan hacia éstas y sus consecuencias. Esto se relaciona con la responsabilidad y los patrones normativos, donde la aprobación y desaprobación de los demás depende de que el niño sea responsable de un resultado y que se ajuste a una norma particular.

Este análisis puede aplicarse también al orgullo pues éste depende de la responsabilidad personal: es adecuado sentir orgullo cuando a través del esfuerzo o la capacidad se obtiene un resultado deseado, pero no si un factor externo como la intervención de otra persona es la responsable.

Los resultados de estos estudios empiezan a clarificar el desarrollo de la comprensión infantil sobre las distintas condiciones que provocan las emociones. Pero se requieren hacer investigaciones más detalladas para profundizar en el tema.

Para esto se realizó un estudio trasversal en niños de ambos sexos, en un rango de los 4 a los 5 años de edad que asisten a una institución gubernamental.



La presente investigación tiene como objetivo aportar datos empíricos que nos permitan entender como los niños verbalizan sus estados emocionales y el de otras personas por medio de la imaginación que establece un vínculo entre las emociones, los deseos y las creencias, y por otro lado como van adquiriendo conciencia de las responsabilidades de sus actos y su correspondencia con las normas sociales.

MÉTODO

La naturaleza de la presente investigación es de tipo cualitativo ya que se analiza el discurso de los niños y por lo tanto el análisis de los datos no hace alusión a medidas cuantificables (como duración, intensidad, frecuencia, etcétera). Ya que se pretende estudiar los cambios psicogénético de la esfera afectiva en los infantes.

El método empleado en la presente investigación es una combinación entre el método experimental y el clínico (empleado por Piaget y Wallon), ya que por un lado se creó una situación experimental donde los niños fueron aislados para exponerlos a ciertos estímulos (tarjetas y cuentos), pero por otro lado, se entrevistó a los niños sobre las respuestas que daban a estos estímulos.

El método clínico es un procedimiento para investigar cómo perciben, actúan y sienten los niños, que pretende descubrir aquello que no resulta evidente en lo que los niños hacen o dicen. El experimentador está en presencia de un niño al que se estudia individualmente y con el que se establece una interacción. Se le sitúa en una situación problemática que tiene que resolver o explicar y se observa lo que acontece. Mientras ocurre la conducta del niño (que puede consistir en simples acciones, en palabras o en una combinación de ambas cosas), el experimentador trata de analizar lo que está sucediendo y de aclarar su significado. La intervención del experimentador debe ser extremadamente flexible y muy sensible a lo que el niño está haciendo. En cada momento de la interacción entre el experimentador y el niño, aquel trata de dejar en claro el sentido de las acciones o explicaciones del niño, por lo que se plantean hipótesis acerca de su significado que trata de comprobar inmediatamente a través de su intervención.

PARTICIPANTES

Los niños que participaron en la investigación están inscritos en la Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil No. 47 del ISSSTE, la cual tiene como fin dar apoyo a las madres trabajadoras al servicio del Estado (para más datos ver Anexo 1)

La edad de los infantes fluctúa de los 4 a los 6 años de edad, el grupo se conformó de 24 infantes (10 niñas y 14 niños). Pertenecientes al grupo de Maternal "C", Preescolar 1 y 2 y Preescolar 3.

MATERIALES

16 tarjetas donde estaban dibujadas una carita de un niño o una niña que tenía una expresión que reflejaba un estado afectivo (alegría, enojo, miedo, tristeza, culpa, orgullo, vergüenza y tranquilidad). Ver Anexo 2.

Una videocámara SONY modelo TRV30 y tripié.

Cartulinas donde estaban unos dibujos del lado izquierdo y del lado derecho estaban escritas las historias que una persona leyó a los niños.

NEGOCIACIÓN

La negociación para entrar al campo se hizo a través de una cita con la directora de la Estancia en donde se le explico las características de la investigación (estudiar los sentimientos de los niños a través de una tarjetas con caritas de niños o niñas y contándoles cuentos). Acordamos durante esta negociación que una vez finalizada la investigación se citaría a los padres a una reunión donde se les presentarían los resultados de la investigación, asimismo se acordó que se implementaría un pequeño taller denominado "Cómo conocer los sentimientos de los niños" el cual constaría de 6 sesiones de 2 horas de duración. Esto se hizo como una manera de retribuir un beneficio a la Estancia por el acceso dado al investigador.

ENTRADA AL CAMPO

Antes de implementar el procedimiento, los investigadores estuvieron conviviendo con los niños durante 4 sesiones de trabajo en donde se jugaba con ellos. El periodo de habituación de los infantes con respecto a los investigadores fue relativamente corto debido a que una de las investigadoras ya había trabajado con los infantes durante un año escolar (realizando su proyecto de tesis sobre disciplina infantil).

SITUACIÓN EXPERIMENTAL Y CONTEXTO

Un espacio cerrado sin techo que estaba ubicado a un lado del salón de clases donde se halló una mesa y sillas, en donde estuvieron la persona que mostró las tarjetas y narró las historias, la persona que videofilmó las sesiones de trabajo y el infante.

PROCEDIMIENTO

La estrategia que se empleó para introducirnos al contexto educativo fue realizar tres visitas a los salones de clase y convivir con los niños aproximadamente 2 horas. Posteriormente cuando los niños estaban familiarizados con los experimentadores se procedió a empezar la investigación.

Las sesiones de trabajo con cada infante duraron aproximadamente veinte minutos y se trabajó con cuatro niña(o)s por día aproximadamente.

En cada sesión de trabajo se llegaba al aula donde estaban los niños y después de saludarlos los experimentadores se integraban a las actividad que estuvieran realizado, posteriormente se le pedía permiso a la educadora para que nos permitiera sacar a un(a) niño(a) a un espacio aislado, si la educadora estaba de acuerdo nos acercábamos a un(a) niño(a) y le preguntábamos si le gustaría jugar con nosotros en un lugar aparte, si respondía afirmativamente, lo(a) llevábamos a un espacio aislado, que previamente habíamos acondicionado (sillitas, mesa, videocámara colocada en un triplé), nos sentábamos todos (experimentador, experimentadora y el niño).

Cada infante participó en dos sesiones experimentales cada una conformada de varias fases, las cuales se describirán a continuación:

SESIÓN 1

Fase 1 (identificación de tarjetas con caritas).- Le decíamos al niño(a): "vamos a jugar, te voy a presentar una carita de niño o niña y me tienes que decir ¿cómo crees que se siente? (cada carita fue vinculada con las emociones de alegría, tristeza, enojo, sorpresa, miedo y los sentimientos de culpa, orgullo y vergüenza) y nos esperábamos a que contestara. Si el infante no sabía contestar o mencionaba

otra emoción o sentimiento diferente al que esperábamos entonces se le decía: "este(a) niño(a) esta (y se mencionaba el nombre de una emoción o sentimiento)".

Fase 2 (interrogatorio al infante).- Posteriormente se le preguntaba: ¿tu porque crees que se haya sentido así?" una vez que el niño contestaba, se formulaba la siguiente pregunta: "¿tú cuando te has sentido así?".

Una vez que el infante respondía, se procedía a presentar otra tarjeta y se repetía el procedimiento. Cuando se terminaba de presentar todas las tarjetas les dimos las gracias por jugar con nosotros y les preguntábamos si querían jugar con unos juguetes (eran unos bloques de madera pintados que representaban diferentes personajes como una familia, una casita, un árbol, un cochecito y un perrito) o si preferían regresar a la aula, si los niños accedían a jugar con los juguetes se les permitía jugar por 10 minutos. Posteriormente le dimos las gracias al niño(a) por jugar con nosotros y lo regresamos a su aula.

Los datos obtenidos nos permitieron conocer cómo los niños relacionaban las emociones o sentimientos de otras personas o las propias con determinados contextos.

ETAPA 2

Para la siguiente etapa de la investigación, llegamos al aula de los niños y después de saludarlos los experimentadores se integraban a la actividad que estuvieran realizando, posteriormente se le pedía permiso a la educadora para que nos permitiera sacar a un(a) niño(a) a un espacio aislado, si la educadora estaba de acuerdo nos acercábamos a un(a) niño(a) y le preguntábamos si le gustaría jugar con nosotros en un lugar aparte, si respondía afirmativamente, lo(a) llevábamos a un espacio aislado (el mismo que se empleo cuando se les presentaron las tarjetas de caritas).

Fase 1 (narración de cuentos).- Le decíamos al niño(a) "Te vamos a contar varios cuentos y quiero que me prestes mucha atención porque después te vamos a hacer algunas preguntas". La experimentadora empezaba a narrar el cuento y una vez finalizado se les hizo una serie de preguntas. ¿Te gusto este cuento? ¿Por

qué? y otras preguntas encaminadas a saber si el niño había comprendido el cuento, que pensaba que sentían los personajes del cuento.

Fase 2 (interrogatorio al infante).- después de que terminamos de narrar todos los cuentos les preguntamos a los infantes que a quién quería más en su casa y porque, una vez que contestaban le preguntamos que a quién querían más en la escuela y porque (ver Anexo 3).

Una vez finalizado la sesión, les dimos las gracias por jugar con nosotros y les preguntábamos si querían jugar con unos juguetes o preferían regresar al aula. Si querían jugar con los juguetes se les daba a elegir entre unos bloques de madera o unos títeres que se meten en un dedo y que representan animales o diferentes oficios de personas (ver anexo), durante 10 minutos. Le dimos las gracias al niño(a) por jugar con nosotros y lo regresamos a su aula.

La duración de cada sesión por niño fue de aproximadamente veinte minutos y se trabajó en promedio con 4 niños por día.

Los datos obtenidos en esta sesión permitieron conocer cómo los niños relacionan ciertas situaciones con determinadas emociones o sentimientos y que procesos intervienen en el niño para que él atribuya emociones o sentimientos a las demás personas.

RESULTADOS Y ANÁLISIS TEÓRICO

La forma en como se realizará la descripción de los resultados y su análisis teórico se hará en dos partes. En la primera parte se presentará los antecedentes teóricos y experimentales de cada una de las emociones y sentimientos estudiados en la presente investigación. Para contextualizar los datos obtenidos se procederá a describir los datos recabados en cada una de las dos sesiones implementadas.

Identificación de expresiones emocionales

Las expresiones emocionales de las personas son el punto de partida para que el bebé en sus contactos con la gente que lo atiende llegue a comprender sus estados afectivos. Los niños van aprendiendo lo que los demás sienten, porque las emociones y los sentimientos se expresan más claramente en la cara. A este respecto Darwin (1988) quién fue uno de los primeros investigadores en hacer observaciones sistemáticas con bebés humanos, llegó a esta conclusión. Se basó en el hecho de que existía una gran similitud entre las expresiones faciales de distintas culturas, esto lo llevó a proponer que las expresiones emocionales tienen una base innata, universal. Además afirmó que el hombre posee una capacidad innata para reconocer las expresiones faciales de las emociones. Esto implica que los bebés pueden distinguir entre diferentes expresiones faciales y además conocer su significado en forma instintiva. Aunque no existen datos concluyentes sobre estos supuestos, Harris (1989) hace una revisión de distintas investigaciones y concluye que:

"tenemos datos que apoyan la tesis de Darwin de que los bebés reconocen y responden al significado de las expresiones de sus cuidadores." p. 32.

Sin embargo aunque puede demostrarse que los bebés reaccionan diferencialmente a las expresiones emocionales de los adultos, queda una interrogante pendiente respecto a cómo ellos conforme desarrollan su pensamiento asignan la etiqueta de alegre, enojado, triste, etcétera cuando ven las expresiones emocionales. A este respecto en la presente investigación se

observó que los niños más pequeños (3;10 a 4;2)² tuvieron dificultades para inferir qué estado emocional representaba la carita, que se les presentó, en ocasiones el experimentador le daba una serie de alternativas (que no correspondían con la expresión) y los niños elegían algunas de estas alternativas. Sólo la expresión de alegría y enojo fue identificada inequívocamente por todos los niños y niñas. A partir de los 5;3 a los 6;1 no tuvieron dificultades para reconocer las emociones de alegría, enojo, miedo y tristeza (aunque los niños más pequeños en vez de decir triste, mencionaron la acción, por ejemplo que estaba llorando). En el caso de la carita de orgullo un gran porcentaje de niñas y niños (90%) la identificó con la alegría. La carita de sorpresa los niños de 5;3 a 5;10 comentaron que la veían asustada. Las demás expresiones (orgullo, vergüenza culpa y tranquilidad) no pudieron ser identificadas, esto debido tal vez que dichos sentimientos parecen no haber sido representados adecuadamente en las tarjetas que se les presentaron.

El mecanismo de reconocimiento de las expresiones emocionales se va desarrollando gradualmente en los niños de 3 a 4 años ya que en ocasiones atribuyen una emoción opuesta (llorando) a una cara alegre o atribuyen alegría a una cara asustada, esto puede ser explicado ya que los niños no sólo se basan en los rasgos faciales de la cara para atribuir una emoción en particular sino hacen uso de su imaginación para atribuir deseos o creencias que están relacionadas con la emoción manifestada.

Un hecho que nos llama la atención es que todos las niñas y los niños reconocen inequívocamente la expresión facial de enojo y alegría, esto creemos que puede ser explicado por el hecho de que los niños desde muy pequeños están expuestos a situaciones familiares donde los padres exhiben expresiones faciales de alegría y enojo en respuesta al comportamiento de los niños.

² A lo largo de la presente sección se empleará la siguiente nomenclatura para hacer referencia a la edad en años y meses de los infantes que participaron en esta investigación (por ejemplo, 3;10, significa 3 años 10 meses) Cuando una oración esté en *italicas* es la "respuesta textual" que dio el infante ante la pregunta del experimentador

Posteriormente los niños de 4 y 5 años son capaces de reconocer más expresiones faciales como son: el miedo y la tristeza, esto supone una relación con el proceso de constitución del Yo psicológico, que diversos autores (Piajet, Gesell y Wallon) mencionan que surge debido al estadio en que se encuentra el niño, alrededor de los 4 años de edad.

La imaginación y la atribución de estados afectivos

En este apartado expondremos los resultados encontrados de las situaciones que los niños mencionaron de las expresiones emocionales que se les mostraban.

Alegría

El estudio del desarrollo de la alegría se ha realizado a través de investigaciones sobre la sonrisa de los bebés. En un principio (en las décadas de 1960 y 1970) fue marcadamente descriptiva y los estudios se centraron en la primera infancia (de los primeros meses a los 2 años), algunas de estas investigaciones fueron de tipo longitudinal. El desarrollo de la sonrisa ha sido abordado desde diferentes aproximaciones teóricas: etología, teoría del aprendizaje social, teoría cognitiva, psicoanalítica y teoría genética de campo (Sroufe y Waters, 1970 en Sroufe, 2000). Estos estudios han llegado a la conclusión que la sonrisa tiene una estrecha relación con el desarrollo cognitivo que se va modificando con la edad y que encierra un significado biológico. Sroufe (2000) menciona que la sonrisa tiene un significado integrador ya que la sonrisa del bebé es al mismo tiempo fisiológica y psicológica, cognitiva y afectiva, social y personal. Es a través del estudio de la sonrisa cómo podemos describir la evolución de la alegría a partir de los seis meses de edad.

Un examen de los cambios de desarrollo en los rasgos morfológicos y dinámicos de la sonrisa, desde sus comienzos hasta el surgimiento de la risa hacia los cuatro años de edad, revela un íntimo vínculo entre la sonrisa y los mecanismos de la excitación, atención y modulación de la tensión.

Primero debemos considerar que la función de la sonrisa para el bebé tiene un fin comunicativo que desempeña un papel importante en su evolución psicológica.

Las sonrisas más primitivas se han denominado endógenas o espontáneas (Wolff, 1963 en Sroufe, 2000), porque se presentan en ausencia de una estimulación conocida y más comúnmente durante el sueño. Además Wolf reporta que las primeras sonrisas producidas (las exógenas) también se obtienen cuando el niño duerme, aplicando los estímulos que provocan eficazmente una sonrisa en la vigilia, durante la primera semana de vida.

Las primeras sonrisas al despertar se producen por estimulación táctil y cenestésica de bajo nivel (ligeros toques en zonas sensibles, soplo en la piel, movimientos suaves al bebé).

Sroufe (op. cit.) menciona que conforme el bebé madura, puede orientarse hacia estímulos más complejos o cambiantes, o bien dejarse "capturar" por ellos, aún cuando el nivel de la excitación del medio sea un tanto elevado. Las sonrisas se presentan en el estado de vigilia ante una estimulación más vigorosa y una estimulación visual dinámica o audiovisual que requiera una atención dirigida y sostenida. Estas sonrisas tienen un estado latente más breve y mayor magnitud (además de que comprenden un número mayor de unidades musculares), y ambas condiciones reflejan una mayor estimulación del medio y la atención que se engendra en forma cognitiva. Al cobrar mayor importancia la formación de esquemas en la producción de sonrisas, ya no es tanto la estimulación por sí misma la que produce tensión-relajación-sonrisa, sino el procesamiento cognitivo del bebé del contenido del estímulo.

En el caso de un niño de diez semanas de edad, se presenta una estimulación considerable que proviene de sus propios esfuerzos para adaptarse y participar. Esto implica que la cognición empieza a tener un papel importante en la producción del afecto positivo a lo largo del primer año de vida.

Conforme el bebé llega a participar más activamente en sus interacciones con el medio, deja de existir una correspondencia uno a uno entre la estimulación y la excitación. El contenido del suceso y, en consecuencia, la relación entre el bebé y el acontecimiento, se torna fundamental. Por esta razón las sonrisas de los bebés

de diez semanas pueden considerarse como reacciones emocionales, debido al nivel de participación, por parte del bebé, en su medio.

La alegría se ubica entre los seis y los nueve meses de vida. Pero la intensidad del júbilo hacia los nueve meses sufre un cambio cualitativo, ya que no depende del nivel de estimulación externo, sino ahora depende de cómo el infante reconoce y evalúa una situación. Esto nos permite entender porque los bebés se rien, anticipando el regreso de su mamá que se ha escondido, de diversos juegos sociales y de espectáculos visuales a cierta distancia, y empiezan a perder interés en la sola estimulación o cuando la risa es provocada por incongruencias visuales o paralelas a los juegos sociales en potencia (Termine e Izard, 1988).

En el transcurso del primer año, las sonrisas se tornan cada vez más una conducta social. Es uno de los componentes más importantes en la conducta de saludo del bebé, y que lo manifiesta diferencialmente a las personas que lo cuidan (Jones, Collins y Hong, 1991). Debido a la facilidad con que se producen las sonrisas gracias a la estimulación social de los adultos, se ha considerado que las sonrisas de los bebés de diez meses son "sociales" (a diferencia de las espontáneas). Sin duda, la sonrisa desempeña un papel fundamental para hacer que otros se acerquen, para comunicar bienestar y para fomentar la interacción, que es esencial en el desarrollo del apego madre-hijo (Schore, 1994 en Sroufe, 2000). Las primeras sonrisas ante su cara, le indican a quien lo cuida "mi bebé me reconoce", y mantienen el compromiso que tiene para proporcionar al niño la estimulación apropiada. De este modo, las primeras sonrisas sociales del bebé contribuyen a asegurar la energía o el alimento para los procesos cognitivos que con el tiempo llevarán al bebé a un verdadero reconocimiento.

Asimismo, debemos tomar en cuenta que la sonrisa tiene un lugar primordial en el desarrollo de la reciprocidad. Ya que la sonrisa mantiene las conductas de quien atiende al bebé y estimula a esta persona para que repita sus acciones y participe en cadenas de interacción. La sonrisa tiene un lugar destacado en el aprendizaje de la mutua capacidad de imprimir efectos en el otro y de compartir estados emocionales (Schore, 1994 en Sroufe, 2000). El desarrollo afectivo contribuye al

desarrollo social y cognitivo del infante y al mismo tiempo ciertos cambios en el significado de las sonrisas reflejan un desarrollo cognitivo.

En este punto también debemos considerar el papel que tiene el aprendizaje, en la metamorfosis y diferenciación de las sonrisas de los infantes durante los primeros años de vida. El saludo diferencial, la reciprocidad, la búsqueda de la cercanía y ciertos esfuerzos para reproducir los sucesos que motivaron la sonrisa, todos estos elementos apuntan hacia la importancia que tienen las experiencias de aprendizaje tanto para el niño como para quien lo atiende.

Pero también es evidente que los modelos tradicionales de aprendizaje y de condicionamiento clásico e instrumental no son completamente adecuados para explicar la adquisición, el desarrollo y el funcionamiento de la sonrisa en las primeras etapas de la vida.

Al rastrear la ontogénesis de la sonrisa y la risa, no sólo se hace manifiesto los papeles del significado y la atención, sino que también se iluminan ciertos principios fundamentales del desarrollo.

Primero, el desarrollo se caracteriza por repeticiones de tendencias análogas durante diferentes períodos del desarrollo. Por ejemplo, la evolución durante los tres primeros meses, desde la excitación provocada por la estimulación hasta la tensión producida cognitivamente (en la que el niño impone un significado en la estimulación), se elabora y transforma, pero se repite, entre los seis y los doce meses de edad, en el desarrollo de la risa. Hay una progresión desde una respuesta basada en la estimulación (reír con las costillas y con los ruidos fuertes) hasta una reacción basada en la elaboración cognitiva del niño (reírse cuando la mamá chupa de su biberón). Esto muestra una creciente flexibilidad (de las situaciones que pueden producir risa) y una organización mayor, en el sentido de que la reacción no es sólo el resultado de la excitación que se ha acumulado, sino una respuesta que dirige el flujo de la conducta. Esta observación está relacionada con el concepto de Piaget (1996) respecto de las invariantes funcionales (adaptación y asimilación) en el desarrollo de las estructuras cognitivas.

Ya que a lo largo y posterior a la etapa sensorio motora, la secuencia de acomodación, asimilación, diferenciación, consolidación y acomodación, se repite a medida que las estructuras cognitivas del niño se van organizando y adaptando al entorno. De un modo dialéctico, el punto final de una secuencia del desarrollo se convierte en el punto de partida de una secuencia más desarrollada, esto es, el desarrollo anterior prepara el terreno para el desarrollo ulterior.

En virtud de los estrechos nexos que tienen tanto la organización de la conducta como la expresión del afecto con el crecimiento cognitivo, es de esperarse que también funcionen invariantes parecidas a todo lo largo de su desarrollo. Como lo ilustró Piaget (1986) el bebé comienza la vida ya como partícipe activo en su propio desarrollo, buscando la estimulación y participando en experiencias novedosas. Con el desarrollo se convierte en un agente cada vez más activo, produciendo las situaciones que fomentan tanto su crecimiento cognitivos como el social. La observación de dicho principio de dominio en acción, que se complementa con las emociones de placer, deleite y alegría, promueve un modo de ver muy diferente el desarrollo del niño, que uno que hiciera hincapié en la recompensa exterior, como lo sugiere el conductismo.

Los conceptos propuestos de liberación de la tensión, y sus estrechos nexos con los procesos cognitivos, así como la teoría social de la sonrisa, son complementarios. La activa participación de los niños en su propio desarrollo reside en el estímulo del mundo social. Los cambios cognitivos fomentan recíprocamente a la exploración, el desarrollo social y la diferenciación del afecto; y este crecimiento socio afectivo a su vez dirige el desarrollo cognitivo, como lo podemos observar en las interacciones entre la madre y el niño en los inicios de las sonrisas de "reconocimiento".

Conforme el niño va desarrollándose y comienza a adquirir el lenguaje verbal además de aprender el nombre de las cosas que le rodean comienza a aprender a darle nombre a sus propios estados afectivos y al de las personas que lo rodean. En este sentido en la presente investigación se encontró que los niños de entre 4 y 5 años de edad para describir la emoción de alegría emplearon los siguientes

nombres: bien bonito (4;0), bien (4;2), contento (3;10, 5;3, 5;4, 5;5), feliz (3;11, 5;4, 5;4 5;5, 5;10, 5;11, 5;11, 6;1) y alegre. (4;1, 5;6, 5;9).

Cuando se les pregunto que porque creían que el personaje de la tarjeta estaba alegre, las dos niñas más pequeñas (3;10 y 4;0) respondieron con un (*No sé*) o describieron situaciones como: *porque está buscando a sus papás* (4;0), *porque su mamá dice que esté contenta y se pone contenta*, (4;0), *porque le robó su muñeco* (4;1), *porque le dio leche y refresco al galito* (4;1), *que su abuelita la quiere* (3;11).

Al analizar las respuestas de los infantes más grandes (de 4;2 a 6;1) podremos darnos cuenta que muchas de las situaciones que generan alegría en los niños tienen que ver con poseer o recibir objetos lúdicos o golosinas: *su mamá le compró un helado o elote* (4;2), *yo tengo muchos juguetes* (5;4), *cuando me dan una galleta* (5;3), *porque me traen un regalo* (5;9), *le trajeron un reloj* (5;5), *le compraron unos juguetes sus papás* (6;1), *su mamá no lo regañó y le esta comprando juguetitos* (5;11). Tener acceso a lugares (parque, feria, McDonalds) donde pueden jugar e interactuar con diversos objetos: *que me traigan juguetes y me lleven al parque* (5;10), *porque lo llevaron al parque* (5;11), *que me lleven a la feria* (5;9 y 5;10), *como que mi papá me lleve a McDonalds* (6;1). Esto implica que los niños manifiestan experimentar alegría o la atribuyen a un personaje, cuando los niños parten de la creencia de que se le están cumpliendo sus deseos.

Lo anterior nos muestra que los infantes establecen una relación entre la alegría y la satisfacción sus necesidades de alimentación de golosinas, obtención o posesión de objetos lúdicos y acceso a espacios donde se pueden realizar actividades lúdicas, estas necesidades tienen un carácter social que el niño ha adquirido conforme se apropia de los valores del su entorno familiar y cultural.

Esto significa que existe un cambio cualitativo en las situaciones que generan alegría en los infantes, pues cuando son muy pequeños, sus alegrías, según Gratiot, Alphandery y Zazzo. (1984) son muy elementales ya que se relacionan con sensaciones corporales (de causalidad esencialmente orgánica) debido a que en este periodo domina la vida vegetativa. Pero conforme va creciendo a partir de

la primera infancia se van desarrollando, al lado de las alegrías elementales, otras mucho más intelectualizadas. A las primeras las denomina alegrías pasivas y a las segundas les llama alegrías activas debido a que se producen por el despliegue de actividades motrices en situaciones lúdicas.

Asimismo es importante destacar cómo para algunos niños las expresiones afectivas (acariciar) y las actividades lúdicas con animales les causan alegría: *cuando yo acaricio a mi perra me siento alegre (5;5), fue a jugar con su galito (5;11).*

Esto nos indica que existe otro cambio cualitativo ya que el infante comienza a relacionar la alegría con expresiones afectivas (acariciar a animales) positivas. Lo que significa que no solo el infante hace una evaluación cognitiva de la situación sino también hace una evaluación afectiva de un ser viviente (planta, animal o ser humano) con el que se tiene una relación recíproca de afectividad.

Enojo

El enojo en los recién nacidos tienen un carácter repentino y paroxístico según Gratiot, Alphantery y Zazzo. (1984) comienza muchas veces por contracciones limitadas de las extremidades y del rostro para abarcar posteriormente zonas más amplias en donde la excitación crece por las contracciones que ella misma provoca, estableciéndose así un tipo de reacción circular. Algunas de las situaciones que producen esta emoción según Watson (citado en Sroufe, 2000) es la inmovilización del cuerpo y las privaciones que sufre el niño en su libertad de movimientos, el hambre (como cuando el niño es separado del seno materno antes de estar satisfecho). El ser humano reacciona normalmente con enojo contra otro cada vez que puede ver en él a quien se opone a sus deseos. Gratiot, Alphantery y Zazzo (op. cit.) menciona que en los bebés el enojo se agota normalmente en reacciones de rabia impotente que son incapaces en sí mismas de transformar la situación en su beneficio, en este caso se considera más adecuado hablar de rabia.

Otros autores como Hurlock (1978) mencionan que el enojo es una emoción que se expresa con frecuencia en los niños, ya que suelen descubrir que con ella

obtienen la atención de los mayores y con frecuencia, lo que desean. En general se manifiesta cuando se aplican restricciones al niño como por ejemplo cuando no pueden o no se les deja realizar movimientos que desean, cuando se les interrumpen las actividades que tenían en marcha, cuando alguien interfiere en sus posesiones (*le quitaron un cepillo a un amigo*, 5;6), les toman sus juguetes, no los dejan jugar (*no la dejaron jugar, porque estaba castigada por pegarle a un compañero de la escuela*, 5;11)

Además de las situaciones mencionadas por Hurlock (op. cit.) que generan enojo los infantes del presente estudio mencionaron frecuentemente la transgresión física de su persona o de otra persona: *le pegaron, la mordieron* (3;10), *que le pegarán*, (3;11, 5;10), *le jalaban el pelo*, (5;6), *cuando me pega mi hermanito* (4;1), *que me peguen* (5;4). Por no obtener un objeto lúdico: *no le trajeron nada, por portarse mal* (5;5), *no le trajeron nada* (5;9, 6;1), *porque los Reyes Magos no le trajeron juguetes* (5;10). Por ser regañado o castigado por transgredir una norma familiar: *porque su mamá la regañó* (5;4), *porque le dijo sus papá que no se subiera a la cama* (5;9), *porque lo regañaron* (5;3, 5;11), *lo castigaron*, (5;9), *porque los papás lo dejaron solito* (4;0 y 5;3), *porque no tiene con quién jugar* (5;4).

Y por no satisfacer sus deseos: *no le compraron un helado* (4;2), *porque no le dieron sus galletas* (5;6).

Otras situaciones mencionadas parecen estar relacionadas con lo que Gratiot, Alphandery y Zazzo (1984) menciona como "contagio afectivo" (*me enoje con mi mamá a veces porque mi mamá a veces no me quiere*, 3;11, *se enojó su mamá*, 5;5).

Wallon (1979) menciona que la cólera puede manifestarse en dos direcciones opuestas: centrípeta o proyectiva y dice

"En la cólera centrípeta domina la angustia. Es más frecuente en el niño que en el adulto, en la mujer que en el hombre, porque está más cerca de sus orígenes orgánicos. La cólera proyectiva, que está hecha de reacciones sobre el medio, que hace participar al ambiente de sus manifestaciones, que se exterioriza en escenas

más o menos expresivas, que pueden ejercer una acción de intimidación sobre los que lo rodean, es una forma más socializada, más evolucionada" (p.125-126).

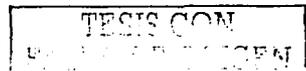
A este respecto es importante señalar que en las situaciones planteadas por los infantes, el enojo se manifiesta hacia otra persona y por lo tanto pueden ser consideradas como cóleras proyectivas, pues van acompañadas de expresiones faciales y corporales (berrinches) que muestran al *otro* su estado afectivo.

Varias de las situaciones que producen enojo en los infantes están relacionadas con el carácter restrictivo y directivo que los padres emplean para educar a sus hijos y que es motivo de conflicto entre los infantes y sus padres. Los niños desde muy temprana edad se dan cuenta que cuando los padres los reprenden normalmente lo hacen "enojados".

Miedo

Algunos autores como Sroufe (2000) sostienen que el miedo no existe en la etapa del recién nacido, si bien se desarrolla a partir de precursores existentes desde las primeras semanas de vida. Más que pensar en el miedo como algo que aparece repentinamente a determinada edad, un punto de vista psicogénético debe destacar una secuencia de desarrollo de cambios cualitativos, en la que el miedo emerge en el transcurso de los primeros meses de vida debido a cambios fundamentales de la excitación emocional. El proceso de desarrollo muestra lo que llamaremos el sistema cautela-miedo.

Debemos considerar las primeras reacciones del recién nacido como una simple excitación que se ha acumulado, independientemente del contenido específico del suceso, es por esto que estas primeras reacciones no se consideran emociones. Sin embargo, unos cuantos meses después del nacimiento, el contenido del suceso puede llegar a ser una causa determinante importante de las reacciones negativas. Las reacciones negativas se deben a veces a una mezcla de elementos conocidos y no conocidos (Bronson, 1972). Existe cierto grado de subjetividad implicado ahí, ya que las experiencias pasadas del bebé desempeñan cierto papel en la determinación de lo que es conocido y de lo que no lo es. El acontecimiento en particular es importante en lo que se refiere a la participación del bebé y sus



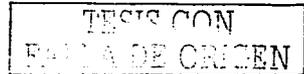
sentimientos consiguientes de zozobra el cual puede considerarse una precursora del miedo. Sin embargo Sroufe (2000) propone que el término miedo debe quedar reservado para las reacciones entre los seis y los doce meses de edad, en las que el suceso tiene un significado negativo inmediato para el bebé. Ya que no es una incapacidad para asimilar, sino un reconocimiento inmediato de la amenaza

Es por ello que dicho autor propone el término de cautela para identificar la reacción emocional que es la precursora del miedo. En los primeros meses la cautela es una respuesta a la incapacidad de "reconocer" cuando los esfuerzos de asimilación se han activado enérgicamente (una reacción a lo desconocido; Sroufe, 1979). Así, la reacción de cautela es una precursora, en tanto que es una forma primitiva del desarrollo de la reacción más madura, no en el sentido de que desaparece después de su reemplazo.

Las reacciones de miedo propiamente dichas, en respuesta a sucesos extraños o que producen aversión, surgen después de los seis meses (por lo general de los 6 a los 9 meses). Esas reacciones son más inmediatas a diferencia de las primeras reacciones de cautela, no se despliegan lentamente después de una incapacidad sostenida para entender el suceso. El miedo es una reacción negativa categórica, sustentada en el significado afectivo para el bebé (Emde, 1980, en: Sroufe, 2000).

Según Hurlock (1978) los estímulos más comunes que provocan miedo en los niños pequeños son: los ruidos fuertes; los animales, las habitaciones oscuras, los lugares altos, el hecho de estar solos, el dolor y las personas desconocidas. Según este autor el período crucial para el desarrollo de temores específicos es de los 2 a los 6 años de edad, ya que se supone que tienen mayor capacidad para captar el peligro. Hay temores más típicos de una edad a otra pero hay grandes variaciones dependiendo del desarrollo físico y psicológico del niño aunque también debemos considerar su experiencia individual y el contexto cultural en donde se desenvuelve. Wallon (1974, p. 188) menciona cómo alrededor de los 3 a 6 años de edad

"...el apego a las personas es una necesidad inevitable para la persona del niño. Si se le priva de ello, es víctima de atrofias psíquicas cuyos rastros afectarán su voluntad y su gusto por vivir, o darán el despliegue de pasiones penosas o perversas".



Esto significa que para el niño, el adulto no es tan solo el intermediario obligado para satisfacer sus necesidades, sino que "su presencia cálida y viva es por sí misma el objeto de una necesidad propia específica y de extrema intensidad"

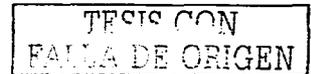
Los datos obtenidos en la presente investigación parecen estar de acuerdo con la anteriormente mencionado ya que los infantes hicieron referencia a situaciones donde: *porque sus papás lo dejaron solito (4;0), que se fueron sus papás (5;5, 5;9)*

Asimismo los infantes manifiestan experimentar miedo cuando son sorprendidos por alguien o algo ya que mencionaron las siguientes situaciones: *su hermano lo espantó (3;11), como cuando Chuy me asusta (5;3), sólo me asustaron un poquito mi hermano (5;6), porque su primo lo asusto en la noche (5;9), un ratón (5;4), estaba viendo una película de terror (5;10, 6;1)*. Esto implica que los niños experimentan una mezcla de emociones de sorpresa y miedo al cual denominan como "asustarse", en donde no parece intervenir la cognición. Y otras situaciones donde además de la sorpresa y el miedo existe un componente cognitivo donde está implícita una evaluación de la situación (ratón, película de terror, etcétera).

Es importante señalar que un componente que juega un papel importante para provocar miedo en los niños de 4 y 6 años de edad es su imaginación. Esto parece estar relacionado con la naciente capacidad del niño para formarse una imagen mental de la realidad: *me da miedo la oscuridad (5;10), los monstruos no más feo (3;10), un monstruo (3;11), porque cuando se duerme habla un monstruo (4;1), vio un monstruo (5;5), vio una luz pensó que era un monstruo (5;6), le salió un fantasma (4;2), está asustado por un fantasma (5;3), ver una calaca (5;9), como las máscaras (5;5)*.

Además también debemos considerar que la trasgresión de normas sociales está acompañada de la emoción de miedo debido a que el niño es capaz de imaginarse las consecuencias negativas (regaña o castigo) que puede tener para él (*que un niño le echaba la culpa, 5;10*).

También un hecho que nos llama la atención es que las situaciones mencionadas por los niños parecen estar estrechamente relacionadas con el sentimiento de preocupación. Esto procede del hecho de que los niños son capaces de imaginar



situaciones peligrosas que pueden surgir y que giran en torno a su familia o a su integridad como persona. Por ejemplo las situaciones mencionadas fueron: *es que cuando estoy en las escaleras me voy a caer* (5;9), *porque se la querían robar* (5;4), *le echaron veneno* (5;11), *le saltó un tigre blanco* (5;11), *por un accidente* (6;1). Franco (1988) menciona al respecto que la preocupación se presenta alrededor de los 3 años y va creciendo paulatinamente y posteriormente (aunque no aclara la edad) va disminuyendo a medida que el niño madura intelectualmente y comprende lo ilógico de sus preocupaciones. Al respecto considero que la preocupación que manifiestan algunos niños a esta edad (4-5 años) es parte de su desarrollo cognitivo que le permite imaginar situaciones hipotéticas que anticipan el futuro aunque en este caso en un sentido negativo, pues está asociado a la emoción de miedo. El pensamiento del niño ya no está sujeto al aquí y ahora sino es capaz de proyectarlo hacia el futuro.

Tristeza

Wallon (citado en Gratiot, Alphanbery y Zazzo, 1984) sostiene que la tristeza no es la simple negación de la alegría; sino que la tristeza y la alegría pertenecen, en cuanto a su origen, a dos "planos diferentes de la vida psíquica", la primera se presenta de manera más tardía que la segunda, ya que supone un "horizonte psíquico" más amplio y una toma de conciencia que no supone la primera, pues "no hay tristeza sin compasión de uno mismo" y por lo tanto "sin un punto de vista de uno mismo"

Plutchik (1987) relaciona esta emoción con la dimensión prototípica básica llamada reintegración. Ésta se caracteriza por la pérdida de un objeto que produce placer el cual produce un patrón de reacción que comúnmente se le llama tristeza. Sin embargo con base en los datos hallados en esta investigación podemos darlos cuenta como además de la perdida temporal o definitiva de un objeto o persona con la que se tiene un vínculo afectivo, también puede ser provocada por sufrir un daño físico y por el temor a situaciones hipotéticas.

Respecto a la emoción de tristeza los niños y niñas hicieron referencia a situaciones en donde: *sus papás lo dejaron solito* (4;0), *está triste porque se fue su*

mamá, (4;2, 5;6), porque no tiene mamá y papá, (4;1), mi mamá una vez me dio un besito y entonces se fue al camión y entonces me dejó sola y yo quería a mi mamá (5;11), que mi mamá me regaña (3;10), porque lo regañó su mamá y su papá (5;9), que nadie lo quiere (3;11), no tenía amiguitos (5;6), porque no le trajeron nada (5;5), porque le robaron su juguete (5;4), se cayó de la bicicleta (5;9), que se me pego (5;10), se enoja mi mamá y la hago llorar y me pongo triste (5;5), no lo llevaron al parque porque no estaban sus primas nada más su tía, que no me dejen salir (5;10), que sus papas se murieron (6;1), que a mi hermano le pase algo (6;1), que extrañé a mis primos y a mi abuelita (5;4), que se escapara su perro (5;9).

Lo anterior nos remite a lo mencionado por Wallon (1985) cuando dice "Algunas emociones no comienzan a existir con su matiz específico, sino a partir del momento en que el sujeto que las experimenta llega a ser capaz de asistir a ellas por una especie de desdoblamiento íntimo, y no tiene necesidad de dar el espectáculo al otro para realizar él mismo todo el patetismo. Tal es el caso de la tristeza"... "En la tristeza, el individuo reconoce necesariamente cómo la existencia de los otros está implícita". (p. 133). Esto supone que el niño debió aprender a delimitar su noción del otro y la propia persona.

Además debemos tomar en cuenta que los infantes relacionan la tristeza con la carencia o la no obtención de objetos lúdicos que son deseados (*a lo mejor no tiene cocina, no tiene juguetitos 5;6, que no tenga juguetes 5;4, no le compraron juguetes 5;11*).

Y en algunos casos los niños mezclan situaciones que mencionan que generan miedo, así como tristeza (*le pegó una niña, 5;3, que se cayera su casa, que no aparezca el arco iris, 5;9*).

Asimismo los niños alrededor de los 4 años, establecen una relación entre la emoción de tristeza y una de sus expresiones como es el llanto, ya que infieren que una persona está triste si está llorando (*triste porque está llorando, 5;3, lloró porque le quitaron algo, 5;4*).

Sorpresa

Desde el punto de vista psicoevolutivo la sorpresa esta vinculada al patrón prototípico de *orientación*, ya que este patrón de conducta se manifiesta cuando un organismo entra en contacto con un objeto nuevo o extraño. Esta reacción normalmente es transitoria y existe mientras el objeto no es evaluado en términos de nocivo o benéfico, doloroso o placentero. Tan pronto como el objeto o estímulo es evaluado, este patrón de sorpresa cambia y se convierten en uno (o más) de los otros patrones (alegría, enojo, enojo, etcétera).

En el caso específico de los seres humanos algunos autores como Izard (1971) han encontrado que la emoción de sorpresa se ha observado en niños muy pequeños. Los datos de la presente investigación muestran que la conceptualización de esta emoción por parte de los niños, surge aproximadamente a partir de los 5 años.

A diferencia de otras emociones, los niños relacionan la sorpresa con situaciones positivas, así como con negativas. En el caso de la sorpresa "positiva" los niños la asocian con la alegría (*le compraron un elote, 4;2, porque se compró un Kinder sorpresa, 5;11, que le compraran un pez, que le compraran una resbaladilla, 5;9, le compraron juguetes, 5;11*).

Mientras que la sorpresa "negativa" la asocian con el miedo (*porque vio un mounstro, 4;1, porque le pegaron, 3;10, porque sus papás la dejaron solita, 4;0, porque no vino su abuela, su papá y su mamá, 4;1*). En ambos casos la emoción de sorpresa hace referencia a una situación inesperada para el niño, pero lo interesante es que la sorpresa positiva es relacionada por los niños con sus deseos y expectativas.

Ya que los niños y las niñas hicieron referencia a situaciones en donde: *porque salieron las flores, cuando sale el sol (5;4), porque vio una catarina o una mariposa de colores (5;11), le dejaron hacer muchas cosas como iluminar, pintar, colorear, los juegos, los brincos -resortes de plástico- (5;3), porque le trajeron un coche chiquito, las barbís, la ropa, las zapatillas, los vestidos (5;5), que alguien esté mal y se recupere (6;1), vio un muñecote grande, vio un muñecote grande (5;6)*.

le dijo otro chiste su papá uno más chistoso (5;9) y en el caso de dos niños (3;11 y 5;4) manifestaron que no sabía que es estar sorprendido.

Es de llamar la atención que la emoción de sorpresa no sólo se restringe a situaciones en donde no interviene la cognición (asustar) sino que los niños mencionan situaciones que consideran "especiales" donde interviene de manera importante un cierto tipo de evaluación cognitiva que normalmente está relacionado con sus deseos o necesidades como: *que los Reyes Magos le trajeron un regalo que era un gatito, fue su cumpleaños y le regalaron unos juguetes* (5;10), *le van a hacer una fiesta* (6;1).

De lo anterior podemos deducir que la emoción de la sorpresa no se presenta en aislado sino que normalmente antecede a la emoción de alegría o miedo dependiendo como los infantes evalúen una situación inesperada.

Vergüenza

Los sentimientos de orgullo, vergüenza, y culpa incluyen aspectos de autovaloración y por lo tanto, aparecen de forma más tardía que las emociones primarias (alegría, enojo, tristeza y sorpresa). Algunas investigaciones (Bennet, Yuill, Banerjee y Thomson, 1998) han demostrado que los niños y las niñas de tres años comienzan a experimentar sentimientos de vergüenza, culpa y orgullo, en su vida cotidiana (por ejemplo cuando intenta mostrar sus habilidades y fracasan, porque sus papás los regañan, etc.). Lo cual está relacionado con el surgimiento de la conciencia de sí que Wallon (1974) postula "Solamente a partir de los tres años, el niño empieza a conducirse y a conocerse como sujeto distinto de los demás" (p. 183).

Sin embargo, se necesita un mayor desarrollo social y comunicativo para que esta experiencia de los sentimientos sociales se encuentre acompañada de la habilidad de explicarla y conceptualizarla. Esto fue corroborado en la presente investigación ya que las niñas y niños de 3;11, 4;2, y 5;4 de edad no pudieron describir situaciones donde se manifieste el sentimiento de vergüenza (*nada, no sé*). Es por ello que el reconocimiento consciente y explícito de estos sentimientos se

desarrollará más tardíamente, entre los cinco y ocho años de edad (Bennet, Banerjee y Thomson, 1998).

Sin embargo ya Wallon (1985) habla de un tipo primitivo de sensibilidad que se encuentra en los animales y el hombre y que denominó prestancia que responde a disposiciones reflejas o a actitudes relacionadas con la proximidad o a la presencia de otro, pues nos dice que "Bajo la insistencia de una mirada, bajo la impresión de ser objeto de atención para otro, uno puede llegar a perder firmeza. El desorden se expande en el sistema de actitudes". (p. 121).

Es por eso que la génesis de estos sentimientos, hace referencia al carácter social y grupal del ser humano. Ya que surgen como una reacción y ante la aparición de un público que le dedica una atención al sujeto, y que por lo tanto, lo evalúan en términos sociales. Es decir, estos sentimientos provienen de " una conciencia de que los otros nos perciben como "ineptos", por lo general, tras la trasgresión de normas sociales " (Bennet y Matthews, 2000).

Según Harris (1992) estos sentimientos se originan o dependen de dos aspectos fundamentales: por una parte, de nuestra responsabilidad personal, y por otra, de la conformidad a los deseos y resultados socialmente aceptados (normas, valores). En este sentido, algunos sentimientos, como la vergüenza o la culpa, estarían relacionados con actos de infracción de las normas morales: la mentira, la agresión, etc. por lo tanto, juegan un papel importante para ayudar a regular la interacción social y prevenir conductas desadaptadas.

Estos sentimientos están relacionados con la adquisición de normas o valores propios de la sociedad a la que pertenece el sujeto. En este proceso de construcción social, Bennet y Matthews (2000) menciona que se deben distinguir dos tipos de contextos donde se presenta la trasgresión de normas, que provocan la aparición de este tipo de sentimientos.

Por un lado existe la trasgresión de normas socio-convencionales (por ejemplo, entrada a los sanitarios del sexo opuesto, salir a la calle con zapatillas de dormir, etcétera) y por otro, la trasgresión de normas morales (robar un juguete, decir una mentira, etcétera). La primera de las trasgresiones no afecta el bienestar o

los derechos de los demás, por lo tanto, los agentes sociales implicados (padres, maestros), tenderán a dirigir la atención del niño hacia la percepción que los demás poseerán sobre su yo. Por el contrario, en la transgresión referida a las normas morales, la atención si se dirigirá hacia los efectos de nuestros actos sobre el bienestar y los derechos de los demás. Estos autores señalan que las transgresiones socio-convencionales producen generalmente vergüenza, y las transgresiones socio-morales, producen tanto vergüenza como culpa.

Dentro del origen social de estos sentimientos, es posible encontrar una secuencia evolutiva, en donde el desarrollo afectivo no sólo se encuentra íntimamente ligado al desarrollo social del niño, sino también a su desarrollo cognitivo. La distinción tradicional entre aspectos físicos y sociales del desarrollo tiende a asociar lo "cognitivo" al dominio de los aspectos más físicos y lógico-matemáticos, mientras que lo "social" se relaciona con los estados emocionales y afectivos. Los sistemas cognitivos y emocionales deben ser conceptualizados como sistemas de influencias recíprocas o en palabras de Wallon de alternancia funcional, que ayudan al niño a adaptarse a las demandas cambiantes del contexto social.

Específicamente el rango de edad que analiza esta investigación (4-5 años), permite comprobar la influencia reciproca entre estos dos sistemas. Según Abe e Izard (1999), en este rango de edad se puede apreciar en primer lugar, un reciente sentido de autoconciencia, que se manifiesta a través de la expresión de emociones negativas (enojo), de conductas desafiantes y oposicionales, de conductas que reflejan frustración, etcétera. Que dentro de la teoría psicogénética propuesta por Wallon (1976) correspondería al estadio del personalismo que se presenta aproximadamente entre los tres y seis años de edad, donde el niño presenta "una actitud de rechazo se vuelve habitual como si la única preocupación del niño fuera salvaguardar la autonomía recién descubierta de su persona" (p.76). En segundo lugar, existe un incremento en la habilidad infantil de comprender a los demás, que derivada de su capacidad emergente de distinguir entre su propio yo y el de los demás y que autores como Harris (1989) lo llevan a proponer la denominada teoría de la mente infantil que sostiene que los niños a este periodo de su desarrollo establecen una relación entre las creencias y deseos, las cuales

por medio de la imaginación permiten al niño inferir la emoción correspondiente. La tercera competencia emergente en esta edad se trata de una creciente sensibilidad hacia las normas sociales y morales. Desde las primeras conductas de referencia social, el niño va ganando en comprensión de aquello que socialmente aceptado, a través del un modelado y la acción general paterna. Por último, surgen las formas rudimentarias de sentimientos autoevaluativos, como la culpa, vergüenza, orgullo, etc.

Las situaciones que los niños mencionaron acerca de la vergüenza en algunos casos estaban vinculadas con la emoción de enojo (*cómo que me peguen*, 3;10), miedo y tristeza (*sus papás la dejaron solita*, 4;0, *porque le robaron sus juguetes*, 5;4), otros niños mencionaron (contar un chiste, 5;9, querer dormir, 5;5) o no lograr un bien (carro, perrito o gato, 5;5).

Esto nos muestra que aunque los niños a esta edad seguramente han experimentado el sentimiento de vergüenza (cosa que pudimos comprobar en varios de ellos pues presentaban conductas no verbales de vergüenza cuando les pedíamos que hicieran "caritas"), no son aún capaces de explicitar las situaciones que provocan dicho sentimiento desde la lógica del mundo adulto.

Para que se presente este sentimiento de vergüenza el niño debe ser capaz de darse cuenta que otras personas lo están evaluando de manera negativa (que desde la perspectiva psicogénética tiene que ver con la prestancia, pues son actitudes de acomodación relacionadas con la proximidad o la presencia del otro, que es percibido como observador insistente y potencialmente peligroso) por haber violado una norma socio-convencional o moral, lo cual nos remite a tomar en consideración el contexto familiar y la cultura a la que pertenecen los niños evaluados.

De acuerdo a lo planteado por Bennet, Banerjee y Thomson, (1998) el reconocimiento consciente y explícito de la vergüenza surge entre los cinco y ocho años de edad. Sin embargo es importante aclarar que varios niños en la presente investigación entendieron mejor este sentimiento si éste era denominado cómo pena. Los niños a partir de los 5 años tenían una más clara concepción del

sentimiento de vergüenza ya que hicieron referencia a situaciones donde se transgredía una norma social-convencional: *le dio pena y se quito la ropa (4;1), comió mucho, no bajar de peso, no bajó de peso (5;6), cuando yo me trago el chicle y entonces mi mamá me pega (5;3), hacerse del baño en la cama (5;10), le jale a mi mamá la camisa y se le levanto y me senti muy avergonzada (5;11), que me chupe el dedo y todos lo vean (6;1)*, otros mencionaron situaciones donde se transgredía una norma moral: *que rompió una plantita (5;10), se sintió muy avergonzado por pallizcarle a un compañero (5;11), porque se portó mal (5;3)*. Dos niños propusieron situaciones donde mucha gente observa la conducta de otra persona (*le dio pena de hablar con micrófono y concursar en un juego, 5;9, porque balló y todos lo vieron, 6;1*).

De lo anterior podemos observar que existe un desarrollo gradual de la noción del sentimiento de vergüenza que pasa por tres periodos. En el primero los niños experimentan la vergüenza cuando están en situaciones de transgresión una norma socio-convencional que presencia una persona (normalmente sus padres, maestros o sus pares). Posteriormente otra etapa en la que los niños hacen referencia a situaciones donde existen muchas personas observando la conducta del niño (que no necesariamente está transgrediendo una norma socio-convencional) y que seguramente tiene relación con la sensibilidad de prestantia que menciona Wallon, que consiste en una perturbación motora que experimenta un organismo cuando percibe que es observado por otro. Finalmente una tercera etapa donde los niños manifiestan el sentimiento de vergüenza por haber transgredido una norma moral, que podemos considerar la etapa más evolucionada del sentimiento de vergüenza, debido a que el niño dirige su atención hacia los efectos de sus actos sobre el bienestar y los derechos de los demás.

Culpa

En el caso del sentimiento de culpa los niños y las niñas hicieron referencia a situaciones relacionadas con el enojo: *no le compraron nada (4;2), que me hagan*

algo (3;10), *porque lo dejaron solito* (4;0), *porque le robaron sus juguetes* (5;4) que está relacionada con el sentimiento de tristeza.

Hubo un caso en donde un niño (4;1) lo relacionó con una aparente trasgresión de norma social: *se quitó la ropa, le tiró un chicle a un niño y su mamá se enteró* (5;3) y por ausencia de un vínculo afectivo (no tiene mamá y papá). En tres casos (3;11, 5;5, 5;11) se interpretó que alguien debía tener la culpa (*estaba pegando y la maestra lo regañó*, 3;11) o que le echaron la culpa (*le echaron la culpa porque le pegó a su primo*, 5;9, *que un niño de la escuela le dijo "tú tienes la culpa y te voy a acusar con la maestra"*, 5;10). Esto significa que antes que los niños experimenten el sentimiento de culpa primero pasan por una etapa en la que el concepto de culpa hace referencia más a una situación que describe la trasgresión de normas sociales (un niño tiene la culpa por) que a un estado emocional subjetivo. Esto implica que el desarrollo del sentimiento de culpa primero sirve al niño para valorar la conducta de otro niño y posteriormente, se vuelve un sentimiento que él experimenta de manera subjetiva. Donde el infante establece una distinción entre el yo y el daño que provoca en el otro y como esta situación implica la trasgresión de una norma moral que produce el sentimiento de culpa.

De acuerdo con Olthof y cols. (2000) los datos de la presente investigación señalan que las situaciones donde existe una trasgresión de alguna norma moral provocan los sentimientos de culpa en los niños y niñas. Por ejemplo, los niños y niñas mencionaron situaciones en donde existía una trasgresión física por parte del personaje por el que experimentan culpa: *le pegó a sus amigos* (5;6), *porque le dio una patada al gato, cuando les pegó a mis hermanas gritan* (5;5), *le pegó a su hermano chiquito* (5;9), *le pegó el niño culpable a la niña* (5;11). Otros niños señalaron el daño de un bien material (*romper un coche, romper un vidrio*, 5;9). Una niña (5;3) mencionó (*como cuando me regañan*).

Nótese que los niños hicieron referencia al daño físico a un objeto, mientras que las niñas que hicieron referencia a situaciones donde se causaba daño físico a otro niño o niña con el que se tiene una relación afectiva (amigos o hermanos). Esto último nos hace suponer que otra condición importante que provoca que los

niños experimenten culpa no es sólo haber transgredido una norma moral que afecte a otra persona sino que es importante que el niño tenga cierta relación afectiva con ella.

Orgullo

En la introducción del presente trabajo se desglosó la propuesta de Plutchik (1987). Él afirma que las emociones secundarias o sentimientos pueden ser producto de la combinación de dos o más emociones primarias.

Algunos niños (3;10, 5;4) manifestaron que no sabían que era estar orgulloso (*no sé*), otros mencionaron lo siguiente: *porque ella tiene colitas como yo* (4;0), *cuando no se va mi papi o mamá* (4;2), *vio un mounstro y está llorando* (5;6), *el otro día me caí con el triciclo* (5;9).

En este caso al analizar las respuestas de las niñas y niños podemos darnos cuenta que en principio los niños relacionan fuertemente el sentimiento de orgullo con el de alegría (*ya tiene juguetes muchos*, 5;4, *que me compran un globo de volar*, 5;9, *si le compraron juguetes*, 5;11, *le compraron muchos juguetes sus papás, primero no tenía amigos y luego ya hizo que fueran sus amigos*, 5;6, *cuando se siente alegre mi mamá me siento orgulloso de ella*, 5;5), *ah porque se fue al mar muy a gusto, ah porque me llevan mucho al parque y me llevan al Mc Donalds*, 5;11, *que si le dejaron echar agua a las plantas*, 5;3), *que le compran un perrito*, 5;5) a tal grado que es difícil distinguir este sincretismo de las dos emociones, esto me hace reflexionar que el reconocimiento conciente del orgullo parece ser más tardío que el de la vergüenza y la culpa. Esto puede ser explicado por el tipo de sociedad a la que pertenecemos ya que normalmente los padres hacen más énfasis en las conductas inadecuadas de sus hijos que en valorar las adecuadas. Además por la naturaleza del sentimiento de orgullo el niño debe tener una clara noción de sus capacidades físicas y cognitivas para reevaluar de manera positiva ciertos "logros" de su parte, que den lugar al sentimiento de orgullo, que provoqe que el niño vaya comprendiendo aquello que es socialmente aceptado. En este sentido el verdadero orgullo se distingue de la alegría por el hecho de que depende de las normas interiorizadas de su autoevaluación, de tal

suerte que los niños no sólo evalúan la complejidad de la tarea, sino que tienen sus propios patrones de desempeño (*que mi mamá si me quiere* (3;11), *porque ella era la abanderada*, 5;10).

Tranquilidad

Sobre el desarrollo de las emociones en los infantes, no se encontraron estudios que se hubieran avocados a investigar el surgimiento de la noción de tranquilidad en los niños. Nuestros resultados muestran lo siguiente:

Algunos niños (3;11, 4;2, 5;4, 5;9) mencionaron que no sabían que es estar tranquilo (*no sé*).

En otros casos los datos parecen indicar que las primeras nociones acerca de la tranquilidad están relacionadas con una situación en donde no hay mucho movimiento físico (*cuando duermo*, 4;1, 5;10, *porque me asuste, un día mi mamá se quedó tranquila*, E: ¿qué le pasó a tu mamá para que se pusiera tranquila?, *es que le gritó a Axel—su hermano— es que estaba ahí abajo y le gritó a Axel, ¡Axel! y camina y dice y se queda quietecita*, 5;11, *cuando no hago nada*, 6;1). De lo anterior podemos concluir que los niños tienen una noción sincrética donde la tranquilidad es confundida con una situación donde no hay movimiento físico y posteriormente se presenta una diferenciación de la tranquilidad como estado emocional, por lo que se hace necesario realizar estudios con niños más grandes para conocer cómo surge la diferenciación de este estado afectivo.

Otros niños relacionaron el sentimiento de tranquilidad con situaciones de naturaleza contemplativa como: (*viendo la tele*, 3;10, *cuando estoy viendo el cielo*, 5;5, *en la sombrita pero en el parque viendo animales*, 5;9, *cuando ponen música de navidad*, 5;10) y una niña (5;3) mencionó que primero se debe experimentar una expresión emocional de llanto y después te tranquilizas (*primero tienes que llorar y luego ya te tranquilizas*).

Considero que es importante que los padres enseñen la importancia de la tranquilidad como una forma deseable en que los niños pueden controlar sus accesos de enojo cuando no son satisfechas sus peticiones, esto implicaría que los padres eviten a toda costa acceder a los deseos de los infantes cuando estos

están enojados, así como evitar manifestar expresiones de enojo cuando hablan con sus hijos. Ya que esto genera un clima más propicio para establecer la comunicación.

Situación en donde se les pidió a los niños que realizaran una inferencia de la emoción o sentimiento que experimentará un personaje de un cuento.

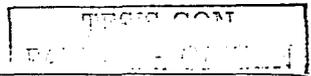
Las experiencias emotivas deben comunicarse a los demás mediante palabras o acciones, para convertirse en parte del mundo interpersonal de los seres humanos

De esta manera las personas sólo pueden informar sobre los aspectos de la experiencia afectiva para los cuales cuenta con un lenguaje disponible. Además debemos de considerar que varios estados emocionales son mixtos o ambivalentes por lo que el informe verbal de una persona puede enfocarse a un aspecto y omitir los restantes. Finalmente las palabras que emplea un individuo para describir sus experiencias afectivas nos puede revelar, hasta cierto punto, la historia de las experiencias verbales que ha tenido a lo largo de su vida.

Aunque existe una literatura abundante sobre la adquisición del lenguaje en los niños pequeños, la mayor parte de ella se centra en aspectos cognoscitivos, derivados de la concepción teórica de Piaget. Son muy pocas las investigaciones referentes al desarrollo de los conceptos de la vida afectiva. "Se desconoce casi totalmente cuándo es capaz el niño de nombrar sus sentimientos" (Colman, Lewis & King, 1972, citados por Plutchik, 1987).

Es por esto que en la presente investigación nos interesa analizar cómo los niños de 4 a 5 años de edad emplean los términos que describen sus estados emocionales y cómo estos son vinculados a una serie de situaciones específicas.

En los niños más pequeños cuando se les cuestionaba sobre qué situaciones originaban una emoción específica si fueron capaces de contestar, pero no pudieron atribuir emociones a los personajes de los cuentos narrados, más bien lo que hacían era una descripción de las acciones del personaje (*el niño tiro el frasco* 4;0, *compro*, 4;0 *se escapo*, 4;0, *porque Pedro corrió*, 4;0, 5;9, *se tomo el biberón*, 4;0), describían sensaciones (*sentía frío*, 4;0) o hicieron alusión a deseos que ellos atribuían al personaje (*quería pastel*, 4;0, *quería agarrar los globos*, 4;1). Lo



anterior nos permite sugerir que antes de que los niños sean capaces de darle nombre a sus emociones, primero centran su atención en las acciones (o expresiones emocionales como el llanto, patear o gritar) que realizan las otras personas, posteriormente, hacen referencia a los deseos de las personas, y finalmente llegan a ser capaces de dar cuenta de las emociones que experimentan otras personas. Lo anterior puede estar relacionado con el proceso de conformación del *Yo psicológico* y el *otro* que menciona Wallon en sus escritos. Podemos suponer que en el proceso de toma de conciencia del *Yo psicológico* que está vinculado con la toma de conciencia del *Otro*, los niños primero perciben al *otro* como un sujeto que realiza acciones que afectan a su ambiente y posteriormente empiezan a tomar conciencia que el *otro* también es capaz de experimentar deseos o intencionalidad como él los experimenta, es decir, el *otro* posee un pensamiento subjetivo que regula su conducta.

Sin embargo la relación que un niño pequeño pueda establecer entre una emoción determinada y una situación específica parece que pasa por un proceso ya que hubo caso en que les atribuyeron emociones que no correspondían a las situaciones planteadas (regalo de un perrito- *lo abrazo, se sintió triste, 4;0, fiesta-enojado, 3;10*). Esto parece sugerir que es necesaria una serie de experiencias repetidas con una secuencia de sucesos para que el niño forme una conexión entre la emoción y cierto tipo de conducta o situación.

Para poder entender mejor como los niños relacionan las emociones con cierto tipo de situaciones debemos imaginar una situación que induce una reacción emocional en el niño (por ejemplo, cuando la madre le pega por portarse mal). La reacción emotiva experimentada por el niño puede constar de varios aspectos. Uno constituye un evento privado, una emoción introspectiva de alguna clase. El segundo es un conjunto de comportamientos (como llorar o patear). Esta conducta tiene un efecto en el ambiente (romper cosas o pegarle a su hermano más pequeño), entonces la madre puede emplear una palabra que describa la conducta de su hijo (enojado). El problema para el niño es que la palabra enojado puede significar varias cosas. Puede interpretar como aplicado al resultado, al comportamiento expresivo, a las emociones experimentadas (que pueden ser

mixtos) o a toda la situación. Esta tarea implica una formación de conceptos complejo. Por lo tanto, debe de existir un cierto número de exposiciones repetidas a estas situaciones para que el niño empiece a emplear la palabra de enojo de un modo similar a los miembros de su comunidad. Esto podría estar relacionado con que algunas niñas y niños hicieron referencia a expresiones emocionales: llorando (5:3, 5:5, 5:9, 5:9,5:11), rasguño (5:5), gritando (5:9).

Sólo en el caso en el que se le presentó una situación en donde no existía una correspondencia entre lo esperado y lo obtenido (cambio de refresco por leche) la niña de 4:0, lo relaciono con la emoción de enojo.

En el caso de dos niñas (3:10 y 4:2) la mayor parte de las respuestas que dieron sobre cómo ellos creían que se sentían los personajes de los cuentos fueron dicotómicas (sintieron feo/bonito o bien/mal). Una niña (5:4) también atribuyó emociones a los personajes empleando los adjetivos bien/mal, aunque en algunas situaciones atribuían estados negativos en situaciones agradables. Lo anterior nos hace recordar la propuesta de Wallon sobre el pensamiento en cuplas, en donde el niño emplea dos términos opuestos que son intercambiables hasta cierto punto de forma arbitraria, existe una individualización débil y ambivalente de los términos acoplados. Posteriormente existe un proceso de diferenciación de estos dos términos que por medio del contraste se van separando. El primer término de la cupla parece estar relacionada con la alegría y el segundo término de la cupla parece estar relacionada con el enojo, la tristeza y el miedo.

En algunos niños (3:11, 4:0, 4:1) los sentimientos que atribuyen a los personajes de los cuentos cayeron en las siguientes categorías: *bien, contenta, feliz, alegre, mal, triste, miedo, enojado*.

En niños y niñas más grandes (Preescolar 1 y 2) existe una mayor diversidad de emociones o sentimientos que atribuyeron a los personajes de los cuentos los cuales fueron: *alegre, triste, miedo, asustado, apenado, sorprendido, arrepentido, vergüenza*.

Y finalmente en niños y niñas más grandes (Preescolar 3) las emociones o sentimientos que atribuyeron a los personajes de los cuentos cayeron en las

siguientes categorías: *feliz, muy feliz, contento, triste, muy triste, llorando, miedo, mucho miedo, terror, enojado, orgulloso, apenado y burlarse.*

De lo anterior podemos darnos cuenta que los niños son capaces de atribuir lo que varios autores denominan emociones primarias (alegría, tristeza, enojo y miedo) y posteriormente introducen a su vocabulario los sentimientos (vergüenza, orgullo o culpa).

En el caso de la atribución de la emoción de felicidad/alegría al personaje en las siguientes situaciones: situación inesperada agradable (fiesta y regalo del perrito), evitar un castigo, por lograr un objetivo (comprar dulces) aunque esto implique transgredir una norma moral (empujar a un niño) por lograr una meta (ganar la carrera) así como la satisfacción de una necesidad alimenticia y presenciar la transgresión de una norma socio-convencional. Aunque podemos darnos cuenta como varias de las situaciones vinculadas a la alegría están relacionadas con la satisfacción de necesidades alimenticias, existen otras situaciones de naturaleza más compleja donde intervienen una serie de elementos (fiesta- globos, pastel, niños, regalos) o en donde intervienen las normas socio-convencionales o morales. Ya que varios niños anteponen el hecho de lograr satisfacer un deseo (comprar dulces) no importando que se viole una norma moral (aventar) o ser testigos de la violación de una norma socio-convencional (caerse el traje de bajo en una alberca). Esta última situación podría estar vinculada con el surgimiento del sentimiento de vergüenza ya que el niño se percata que la violación de ciertas normas socio-convencionales puede ser motivo de risa por parte de las personas que presencian esta situación.

En el caso de la emoción de enojo se relacionó con las siguientes situaciones: cuando es interrumpida bruscamente una actividad lúdica con un juguete, ser víctima de una agresión física (aventar), cuando es reprendido por transgredir una norma familiar, cuando no existe correspondencia entre lo esperado y lo obtenido, ante un suceso inesperado, por llegar en último lugar (5:4, 6:1). También se atribuyó enojo a la mamá que castiga.

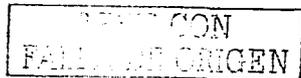
Tomando en cuenta lo que plantean diversos autores como Wallon y Piaget respecto a que en este periodo del desarrollo el niño tiende a ver las cosas desde un punto de vista egocéntrico no es de extrañar que las situaciones que los niños vinculan con el enojo tienen que ver con cierto tipo de restricciones que otra persona impone sobre los comportamientos o deseos del niño.

La emoción de tristeza fue relacionada con las siguientes situaciones: interrumpir abruptamente una actividad lúdica con un juguete, rompimiento de un vínculo afectivo (escape del perro), cuando es reprendido por transgredir una norma familiar, cuando se es víctima de una agresión física, por no lograr una meta (llegar en último lugar), cuando no existe correspondencia entre lo esperado y lo obtenido, cuando se viola una norma moral (empujar y mentir), cuando la gente presencia la trasgresión de una norma socio-convencional (caerse el traje de baño).

A partir de estos datos podemos darnos cuenta cómo la emoción de tristeza está asociada a una pérdida temporal y permanente de un objeto o ser con el que se establece un vínculo afectivo. Esto significa que en la emoción de tristeza puede ser generada por el tipo de vínculo que establece el niño con los objetos o personas en su vida cotidiana. En términos de la teoría psicogénética la toma de conciencia de la tristeza supone que el niño tiene una clara noción de *yo* y los *otros*, en donde el *yo* experimenta un sentimiento de pérdida del *otro*. Una suerte de desdoblamiento, como verse a sí mismo, para autocomplacerse, por lo que la pérdida del *otro*, supone para el niño una pérdida de una parte de su propio *yo*.

Otro aspecto vinculado a la tristeza es lo que plantea los seguidores de la teoría de la mente con respecto a la relación estrecha entre deseos, creencias y emoción. Ya que las niñas y los niños asociaron la tristeza con la no correspondencia entre lo esperado (deseado) y lo obtenido y con no lograr una meta (deseo).

Es de llamar la atención que los niños de 5 años de edad manifiesten la emoción de tristeza en situaciones en donde existe la violación de una norma moral. Esto parece apuntar que en términos del desarrollo de la toma de conciencia de



sentimientos de tipo social cómo la culpa o la vergüenza que están asociadas a la violación de normas morales (más específicamente la culpa, según Olthof y cols., 2000) existe un nivel previo en donde interviene la tristeza como una de las emociones prototipo sobre la cual se construye la noción de culpa o vergüenza.

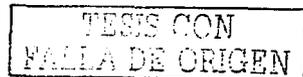
La emoción de miedo fue relacionada con una actividad contemplativa (ver una película de terror) o cuando la gente presencia la trasgresión de una norma socio-conventional, cuando puede ser castigado por transgredir una norma socio-conventional y cuando sufre una trasgresión física. Lo anterior parece indicar que los temores de los niños de 4 y 5 años de edad tiene que ver con su nascente capacidad de representación a través del lenguaje que les da la oportunidad de imaginar situaciones donde potencialmente existe peligro.

La emoción de sorpresa fue vinculada a una situación inesperada agradable (5;5) y por interrumpir abruptamente una actividad lúdica con un juguete (4;2), sin embargo parece que el empleo de este término sólo ocurre en años posteriores, aunque por los datos encontrados en la fase de las caritas, este término parece estar relacionado con dos emociones opuestas la alegría por un lado y el miedo por el otro (cuando una persona asusta repentinamente a otra).

El sentimiento de vergüenza fue relacionado con una situación en donde un público observa la trasgresión de una norma socio-conventional (que a un niño se le bajara su traje de baño y que las personas lo voltearan a ver).

El sentimiento de orgullo fue relacionado con el logro de una meta (5;3). Parece que esta emoción de tipo social se integra como término en la descripción de experiencias afectivas de forma más tardía que los sentimientos de vergüenza y culpa, esto en parte puede ser debido a que en nuestra cultura los padres prestan más atención y señalan al niño lo que no es correcto hacer. A pesar de esto los niños en primera instancia asocian el logro de una meta a la emoción de felicidad que es producto del reconocimiento por parte de un público.

La mayoría de las niñas y niños manifestaron que les gustaron los cuentos y al pedirles que explicaran porque algunos no supieron explicar porque (3;11, 4;0, 4;2, 5;4, 5;5, 5;9).



Otros niños hicieron una valoración de los cuentos con base en situaciones o cosas que le son agradables (*porque me gustan los cuentos*, 5;3, 5;5, 5;5, *porque está un niño*, 3;10, *había muchos dulces*, 3;10, 4;2, 5;6, 5;11), aplicaban un adjetivo (*esta bonito*, 3;10, 6;1) o sus papás les contaban cuentos (4;??), describieron lo que había pasado en el cuento aunque esto implicara la trasgresión de normas sociales (5;3,5;9), porque el personaje tuvo un logro (carrera, 5;9, 5;10, 6;1).

Posteriormente vinculan la valoración del cuento con la trasgresión de normas socio-convencionales o morales (tres niñas, 5;6, 5;10 y 5;11).

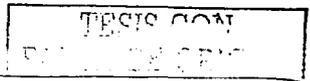
En el caso del cuento donde se pretendía analizar la capacidad de los niños para ponerse desde el punto de vista del personaje los niños y niñas el 64.7% no lograron la descéntrica. Mientras que el 35.29% de los niños si lograron ponerse desde el punto de vista del personaje.

Hubo niñas que atribuyeron intencionalidad a uno de los personajes del cuento (decir mentiras, 4;2, 5;9, 5;11, le echo la culpa 5;6, 5;10,6;1, quería caramelos, 5;4, quería ser el primero de la fila, 5;11d, engaño a la mamá, 5;3, tenía miedo que lo regañaran, 5;3, él quería que lo castigaran, 5;9).

En otros casos los niños agregaron circunstancias que no estaban contenidas en el cuento (conseguir dinero, 4;0, pagar, 4;1, pero lo va a regañar su mamá, 5;3, porque el señor de la tienda regañó al niño que empujó, 5;9, cuando era mi cumpleaños me regalaron una perrita, 5;5) derivadas de su experiencia cotidiana.

Por último una niña (5;11) atribuyó el sentimiento de arrepentimiento en los personajes que habían transgredido una norma social (decir mentiras y aventar) que afecta a otro personaje con el que se tiene un vínculo afectivo (hermanito y mejor amigo).

Cuando se les preguntó a las niñas y niños con quienes y porque tenía una relación afectiva en su casa, algunos no supieron explicar (5;4), hicieron referencia a relaciones de parentesco (hermanos, 3;10, 4;0, 5;9, 5;10) y en el caso de la mamá porque le compra dulces (4;0), le proporciona bienestar físico y afectivo (*me abraza y me hace calentitos*, 4;0), porque le compran bienes materiales (4;1, 6;1,



juguetes, 5;4), le dan muestras de afecto (abrazar, 5;5, dar besitos, 5;11), le dan acceso a situaciones agradables (paseo, escuela, juegos, 5;3, 5;5, 6;1), le ayuda (me peina y me ayuda a recoger mis juguetes, 5;6), porque la cuida (5;11d), satisface necesidades alimenticias (5;5), le tiene confianza (5;9). En el caso del padre no puedo decir porque (*porque sí*, 4;0, 5;5), porque le dan bienestar físico (*me hacen calientitos*, 4;2), porque le hace cosquillas (4;2).

Es interesante constatar como las razones que dieron los niños sobre sus vínculos afectivos en primera instancia mencionaban a sus papas y a sus hermanos. Y cómo varias de las razones que dieron están relacionadas con la satisfacción de conductas adaptativas básicas como: conducta ingestiva, de buscar abrigo, el dar cuidado.

En el caso de la relación afectiva en la escuela no supieron dar una explicación (4;0), dieron una explicación circular (*maestra-porque a ella la quiero siempre*, 3;10), describieron características de la persona (*porque trabaja*, 4;0), porque realiza actividades lúdicas conjuntas (4;1, 5;4, 5;4, 5;5, 5;5, 5;6, 5;9, 5;10, 5;11d, 6;1), realizan actividades lúdicas conjuntas recíprocas (5;9), porque los extraña (amigos-5;5), realizar actividades conjuntas (*maestra-pintar y ver películas*, 5;5, dar trabajos, 5;6), porque sus amigas la quieren (5;3).

En términos generales un aspecto importante en la manifestación de las emociones en los niños de 4 a 5 años es lo que se ha denominado como cognición. Autores como Arnold (1960) y Lazarus (1968, en Plutchik, 1987) sugieren que todas las emociones presuponen evaluaciones de las situaciones estimulantes como buenas o malas. Estas evaluaciones a menudo son "intuitivas" y dependen de la memoria.

Sin embargo, la cognición inicial puede estar equivocada de modo que un miembro del grupo se percibe como "enemigo" en vez de como "amigo". Esto podría en parte explicar porque algunos niños aparentemente no establecían una relación lógica entre la emoción y la situación que proponían o porque los niños cuando se les planteaba una misma situación la vinculaban con distintas emociones.

Una segunda cuestión que puede ocurrir que es la activación de dos o más evaluaciones acerca del mismo evento estímulo. Tales mezclas de cogniciones son la fuente de las emociones y mixtas que se suelen observar. Esto lo podemos observar en las emociones sociales de vergüenza, culpa y orgullo, ya que por ejemplo en una situación típica generadora de vergüenza, los niños realizan un conjunto de evaluaciones sobre la situación como por ejemplo el hecho de que lo van a ver las personas y se van a reír de él, que ha cometido un error (porque esta trasgrediendo una norma socio-convensional), que sus papas lo pueden regañar, etc.

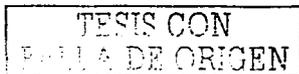
Aún si la cognición es exacta, que es posible que el aspecto afectivo de la cadena emocional sea bloqueado, modificado o distorsionado. Sin embargo, si el sentimiento está claramente presente, la acción apropiada puede o no ocurrir. Esto es sencillamente porque las limitaciones ambientales o internas pueden impedir la acción. Por último, dependiendo de si el comportamiento ocurrió o no, el objetivo o propósito de la cadena de reacciones afectivas puede o no cumplirse. Existen, asimismo, diferencias en los patrones de comportamiento que usan los distintos organismos para tratar de cumplir las mismas funciones.

CONCLUSIONES

Tomando como base los datos de la presente investigación y partiendo de punto de vista psicogénético el proceso a través del cual los niños son capaces de verbalizar las emociones que experimentan ellos mismos así como otras personas, parece indicarnos que primero los infantes son capaces de identificar situaciones hipotéticas que están vinculadas a ciertas emociones básicas (alegría, enojo, miedo, tristeza y sorpresa) y posteriormente son capaces de vincular las emociones secundarias (vergüenza, culpa y orgullo), así como la emoción de tranquilidad.

A los niños de 4 años en un principio se les dificulta sugerir situaciones que provocan emociones básicas, ya que se niegan a contestar (*no sé*) porque creen que un personaje se siente alegre, enojado, miedoso, triste o sorprendido, solo cuando se les pregunta en que situaciones se sienten ellos alegres, enojados, miedosos, tristes o sorprendidos son capaces de contestar la pregunta.

Lo anterior parece mostrarnos que aunque los niños aprenden a verbalizar sus emociones debido al contacto que tienen con el mundo adulto a través de sus cuidadores, primero son capaces de identificar situaciones que producen emociones básicas en ellos tomando como referencia su propia experiencia cotidiana. Esto puede explicarse si tomamos en consideración que el niño se encuentra transitando en dos estadios de desarrollo psicogénético (sensorio motor y proyectivo y del personalismo). Al final del estadio sensorio motor y proyectivo Wallon plantea que el niño pasa por un periodo de alternancia que hace posible que el *yo* tome posición frente al *otro*. El niño acaba por descubrirse como persona y tiende a afirmarse oponiéndose al entorno humano y natural en que se desenvuelve. Este periodo de bipolaridad y de ambivalencia finaliza con la toma de conciencia de sí, en donde el niño comienza a hacer uso correcto de los pronombres personales y particularmente del *Yo* sujeto. Esto puede estar relacionado con el hecho de que los niños primero son capaces de hacer referencia a sus estados afectivos y posteriormente con el advenimiento del



estadio del personalismo en donde comienza a ser capaz de establecer una distinción entre su yo y el complemento necesario de su yo: el otro. Entonces pueden dar cuenta en que situaciones el otro experimenta un determinado estado afectivo.

Los niños más pequeños (3 y 4 años) estudiados en la presente investigación parecen presentar el pensamiento por cuplas que menciona Wallon en su perspectiva psicogénetica. Ya que cuando se les pregunta a los niños como se sentía un personaje hipotético ante una determinada situación solo se concretaban a responder que bien o mal (o bonito o feo). Y estas respuestas las llegaban a intercambiar indistintamente en situaciones que desde la perspectiva del adulto tienen una clara relación con cierto tipo de emociones. Esto me hace reflexionar que el proceso de verbalización en los niños de estas edades parte de concebir los estados afectivos que experimentan como pertenecientes a una realidad dicotómica con un polo positivo y uno negativo. Partiendo de esta concepción dicotómica de la afectividad, los niños posteriormente comienzan a desarrollar una concepción más diferenciada de su propia afectividad y la de los demás.

Retomando los hallazgos de la presente investigación a los niños cuando se les planteaban situaciones que estaban relacionadas con una emoción específica y se les preguntaba que sentía el personaje hipotético, hacían referencia inicialmente a las acciones del personaje (*el niño tiró el frasco, compro, porque Pedro comió, 4;0*) a sensaciones (*sentía frío, 4;0*), o hicieron alusión a los deseos que ellos atribuían a los personajes (*quería pastel, 4;0, quería agarrar los globos, 4;1*).

Posteriormente llegan a ser capaces de atribuir las emociones de enojo y alegría, seguidas de las emociones de miedo, tristeza y sorpresa.

Para poder dar una explicación de estos hallazgos es necesario recordar la importancia que juegan las expresiones de alegría del bebé en las relaciones que establece con el mundo adulto, pues es a través de estas expresiones es como el bebé establece un vínculo afectivo con sus cuidadores. Asimismo como se menciono en la introducción del presente proyecto las expresiones de alegría, enojo, miedo, tristeza y sorpresa se convierten en los inicios de la comunicación

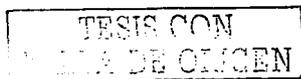
que se establecen entre los bebés y en entorno humano en donde se desenvuelve. Estas expresiones se vuelven indicadores para los cuidadores del estado de "bienestar" en que se encuentra el bebé y es el único medio de que dispone para satisfacer algunas de las dimensiones prototípicas básicas que plantea Plutchick (1987): incorporación, rechazo, destrucción, protección, reintegración orientación y exploración.

En el caso del miedo Wallon afirma que su desarrollo tiene que ver con las reacciones de equilibrio ya que el miedo a caerse se presenta a una edad muy temprana en el bebé. Autores como Bronson (1972) sostienen que el miedo surge a partir de reacciones negativas que tienen que ver con una mezcla de elementos conocidos y desconocidos. Esto implica un cierto grado de subjetividad en el bebé en donde sus experiencias pasadas desempeñan un papel en la determinación de lo que es conocido y lo que no lo es. De esta manera las reacciones de miedo propiamente dichas en respuesta a sucesos extraños surgen a partir de los 6 a 9 meses de edad según Emde (1980, en Sroufe, 2000). En donde el miedo es una reacción negativa categórica sustentada en el significado del suceso para el bebé. Si tomamos en cuenta lo anterior, cuando el niño de 3 a 4 años empieza a verbalizar sus estados afectivos y empiezan a surgir los inicios de la representación, el niño se encuentra en condiciones de evaluar si una situación es amenazadora para su integridad física y por lo tanto generadora de la emoción de miedo. Además la evidencia empírica recolectada parece indicar una importante relación entre la emoción de miedo y su naciente capacidad del niño para formarse una imagen mental de la realidad a través de la imaginación (*porque cuando se duerme había un monstruo*, 4;1, *vio una luz pensó que era un monstruo*, 5;6).

Respecto a la capacidad del niño de verbalizar la emoción de tristeza podemos darnos cuenta que esta tiene un desarrollo más tardío que la alegría pues según Wallon la tristeza supone un "horizonte psíquico" más amplio y una toma de conciencia ya que "no hay tristeza sin compasión de uno mismo" y por lo tanto "sin un punto de vista de uno mismo", lo cual supone que el niño tiene que tener una clara conciencia de sí. Basados en los datos recopilados los niños manifestaron que las situaciones que estaban vinculadas a la emoción de tristeza estaban

relacionadas con la pérdida temporal o definitiva de un objeto, animal o persona (normalmente su mamá) con la que tienen un vínculo afectivo (*porque le robaron su juguete*, 5;4, *que se escapara su perrito*, 5;9, está triste porque se fue su mamá, 5;6). Al igual que el miedo, la imaginación se relaciona con la tristeza ya que los niños mencionaron: *que se cayera su casa*, (5;9), *que sus papás se murieron, que a mi hermano le pase algo*, (6;1). Es importante mencionar que los niños infieren que una persona está triste si esta manifiesta la expresión de llanto (*triste porque está llorando*, 5;3). Lo cual nos hace suponer que los niños a temprana edad aprenden a establecer un vínculo entre ciertas expresiones faciales y las emociones (sonrisa-alegría, ceño fruncido-enojo, llanto-tristeza), pero también como lo proponen los seguidores de la teoría de la mente entre los deseos y las emociones (*quería pastel - alegría*, 4;1, *cuando estoy enferma y no puedo comer helado - enojo*, 4;0, *cuando no me traen un bile - tristeza*, 5;5)) y posteriormente entre las creencias y las emociones (*tenía miedo que la regañaran*, 5;3, *porque no le trajeron nada-enojo*, 5;5). Esto nos muestra que uno de los mecanismos de los que se vale el infante para comprender las emociones de los demás tiene que ver con un acto de proyección imaginativa basado en su experiencia cotidiana. De tal manera que si el infante tiene la creencia de que no se satisfacen los deseos de un niño hipotético, éste experimentara una emoción negativa (enojo, tristeza o miedo), pero que si se satisfacen sus deseos entonces experimentará emociones positivas (alegría y sorpresa). Esto parece indicar que los niños a temprana edad construyen un modelo operativo de los demás que le permite comprender los estados afectivos de los demás.

Respecto a la capacidad de verbalizar las emociones de orgullo, vergüenza y culpa, esta comienza a aparecer alrededor de los 5 años de edad. La génesis de estas emociones, hace referencia al carácter social y grupal del ser humano. Parece ser que estas emociones surgen como una reacción y ante la aparición de un público que le dedica una atención al sujeto, y que por lo tanto, evalúa, con las implicaciones lógicas que se derivan para su identidad pública. Esto significa también el desarrollo de la capacidad de autovalorar su propia conducta a la luz de las normas sociales vigentes en su familia, en donde ya no solo debe tomar en



cuenta la satisfacción de sus deseos sino que esto no implique la trasgresión de las normas sociales que le han enseñado en su casa.

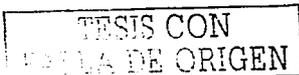
Otro aspecto importante a considerar es lo propuesto por Plutchick (1987) ya que él afirma en uno de los postulados de su teoría psicoevolutiva que las emociones secundarias pueden ser producto de la combinación de dos o más emociones primarias.

Los datos de la presente investigación apoyan este postulado ya que cuando se les preguntaba a los infantes que situaciones estaban vinculadas al orgullo, vergüenza o culpa hicieron referencia a situaciones que previamente habían relacionado con la alegría, enojo, tristeza y miedo (*que me hagan algo y yo les pego-culpa*, 3;10, *que no se va mi papí o mamá-orgullo*, 4;0, *cuando no me gusta ir-vergüenza*, 4;0, *que mi papá me compro unos cochecitos-orgullo*, 5;11). Aunque debemos reconocer que los datos encontrados no nos permiten detectar con claridad que emociones se combinan en las emociones secundarias, por lo que sugiero realizar estudios en donde se haga un interrogatorio más profundo para dilucidar si los infantes son capaces de verbalizar 2 o más emociones primarias implicadas en las emociones secundarias. A este tipo de emociones secundarias (según la teoría de la mente) podemos considerarlas como autoevaluativas y es por eso que su aparición supone un desarrollo psicogénético más avanzado como el que se presenta en el estadio del personalismo. Ya que no solo establece una clara distinción entre el yo y el otro, sino que el infante va ganando mayor comprensión de aquello que socialmente es aceptado, a través del aprendizaje que a recibido de los distintos contextos sociales en donde se desenvuelve (hogar, escuela, etcétera).

En el caso específico del origen de la culpa, el infante manifiesta que él o un personaje siente culpa, debido a que sus compañeros o hermanos le echaron la culpa por hacer algo que transgrede una norma social. Esto nos hace pensar que el niño experimenta culpa debido a que una o varias personas "le echan la culpa" por hacer algo que socialmente es "incorrecto" y no porque el haga una autovaloración de su propia conducta. Esto puede verse claramente cuando los

infantes manifiestan que los demás le echaron la culpa pero que ellos no la tienen (*como que a mi me echen la culpa, de que yo hago cosas que no hago*, 5;10). En este sentido para el niño el concepto de culpa es un término descriptivo de su conducta y no de la emoción que él experimenta por haber transgredido una norma social. Asimismo los niños parecen tener en cuenta que este tipo de transgresión puede tener consecuencias negativas para ellos (*estaba peleando y la maestra lo regaña*, 3;11, *porque no le compraron nada*, 4;0, *cómo cuando me regañan*, 5;3). Este posible vínculo que el infante establece entre la transgresión de una norma social y la posible consecuencia negativa para él, nos permite entender porque la emoción de culpa más tarde cuando es experimentada de manera interna por el infante está asociada con una emoción negativa (tristeza, miedo o enojo)

Solo posteriormente el infante es capaz de realizar esta autovaloración que implica contrastar su conducta con las normas sociales que ha interiorizado y en consecuencia experimentar culpa en el caso de percatarse que ha incurrido en una transgresión (*le pego a sus amigos*, 5;6, *porque le pego a su hermano chiquito*, 5;9). Un hecho que me llamó la atención es que en los ejemplos mencionados por los infantes hicieron referencia que experimentaban culpa por haber hecho daño físico a niños con los que se tiene cierto vínculo afectivo (amigos o hermanos). Esto desde mi punto de vista implica un mayor grado de conciencia por parte del infante ya que además de darse cuenta de la transgresión de su conducta con respecto a las normas sociales, se da cuenta del efecto de esta transgresión sobre la integridad y las emociones de otra persona con la que tiene un cierto vínculo afectivo. Retomando lo mencionado por Harris (1989) las emociones autoevaluativas como la culpa es un medio de la que se vale nuestra cultura para autorregular la conducta de sus miembros y esto parece presentarse desde una edad muy temprana. Reflexionemos cuantas veces los adultos (padres o maestros) o niños (compañeros o hermanos) se valen de la amenaza de acusar (echar la culpa) a un niño por haber transgredido una norma social y estar implícita una posible consecuencia negativa (regaña o castigo).



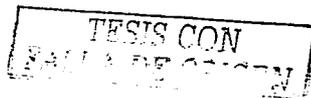
En un sentido opuesto se encuentra el orgullo, el cual en principio parece estar estrechamente vinculado a la emoción de alegría (*ya tiene juguetes muchos*, 5;4, *que me compren un globo de volar*, 5;9, *si le compraron juguetes*, 5;11), debido a la satisfacción de los deseos del niño. Sin embargo de la muestra analizada en la investigación solo una niña menciona una situación en donde el personaje había experimentado orgullo por estar en una situación de "privilegio" (*primero no tenía amigos y luego ya hizo que fueran sus amigos*, 5;6, *porque ella era la abanderada*, 5;10). Pienso que el desarrollo del orgullo es más tardío que el de la culpa ya que nuestra sociedad parece estar más atenta a señalar a los infantes las conductas que son consideradas como "inadecuadas" más que las conductas "adecuadas".

Al analizar con detalle las respuestas de los infantes en algunos casos los infantes parecen vincular el orgullo con situaciones que les generan mucha alegría (*que le trajeron un perrito*, 5;5, *les compraron muchos juguetes sus papás*, 6;1), pero no mencionan que estas situaciones hayan sido consecuencia de su comportamiento.

Podemos concluir que aunque el contexto social en el que se desenvuelven los infantes juega un papel muy importante en la habilidad para verbalizar las emociones primarias y secundarias debemos tomar también en consideración como los infantes significan su realidad y a partir de esta significación son capaces de experimentar y atribuir emociones en otros seres humanos y que para lograr esto se valen de su naciente capacidad de imaginar los creencias y deseos de los otros para inferir que estados afectivos experimentan. En este sentido debemos reconocer el papel activo que tiene el infante en su desarrollo psicogénético y la estrecha relación existente entre el desarrollo cognitivo y el afectivo que siguen el principio de alternancia funcional propuesto por Wallon.

BIBLIOGRAFÍA

- Abe, J. y Izard, C. (1999). The Developmental Functions of Emotions: An Analysis in Terms of Differential Emotions Theory. *Cognition and Emotions*, 13, pp. 523-529.
- Bartsch, K. y Wellman, H. (1989). Young Children's Attribution of Action to Beliefs and Desires. *Child Development*, 60, p. 946-964.
- Bennet, M. y Matthews, L. (2000). The role of second-order belief-understanding and social context in children's self-attribution of social emotions. *Social Development*, 9, 1, pp. 126-130.
- Bennet, M., Yuill, N., Banerjee, R. y Thomson, S. (1998). Children's understanding of extended identity. *Developmental Psychology*, 34, pp. 322-331.
- Bitti, R. P. & Lani, B. (1986). La comunicación como proceso social. México: Grijalbo/CONACULTA. pp. 165-181.
- Block, J. (1957). Studies in the phenomenology of emotions. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 54, pp. 358-363.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy?. *Developmental Psychology*, 5, pp. 263-269.
- Bretherton, I., y Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, pp. 906-921.
- Bronson, G. W. (1972). "Infants" reactions to unfamiliar persons and novel objects. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 32 (el 3 de la serie, 148).
- Brown, J. y Dunn J. (1996). Continuities in Emotion Understanding from Three to Six Years. *Child Development*, 67, pp. 789-802.
- Calhoun, C. y Salomón R. (1996). ¿Qué es la emoción?. México: Fondo de Cultura Económica. pp. 380.



- Darwin, C. (1988). La expresión de las emociones en los animales y el hombre. México: Alianza. pp. 389.
- Delval, J. (2001). Descubrir el pensamiento de los niños. Barcelona: Paidós. pp.279.
- Dunn, J. y Hughes, C. (1998). Young Children's Understanding of Emotions within Close Relationships. *Cognition and Emotion*, 12 (2), pp. 171-190.
- Fabes, R., Eisenberg, N., McCormick, S. y Wilson, M. (1988). Preschoolers' Attributions of the Situational Determinants of Others' Naturally Occurring Emotions. *Developmental Psychology*, Vol.24, No. 3, pp. 376-385.
- Franco, T. (1988). Vida afectiva y educación infantil. Madrid: Narcea. pp. 173.
- Gesell, A. (1967a). El niño de 1 a 4 años. México: Paidós. pp. 167.
- Gesell, A. (1967b). El niño de 5 y 6 años. México: Paidós. pp. 143.
- Gnepp, J., McKee, E. y Domanic, J. (1987). Children's Use of Situational Information to Infer Emotion: Understanding Emotionally Equivocal Situations. *Developmental Psychology*, Vol. 23, No.1, pp. 114-123.
- Gratiot, Alhandery y Zazzo. (1984). Desarrollo afectivo y moral. Madrid: Morata. Tomo 4, pp. 11-88.
- Harris, P.L. (1989). Los niños y las emociones. Madrid: Alianza Editorial. pp. 241.
- Heller, A. (1999). Teoría de los sentimientos. México: Ediciones Coyoacán. pp. 313.
- Hurlock, E.B. (1978). Desarrollo del niño. Nueva York: McGraw Hill.
- Izard, C.E. (1971). The face of emotion. New York: Appleton-Century-Crofts. pp. 645.
- Jones, S. S. Collins, K. y Hong, H. W. (1991). An audience effect on smile production in 10-month-old infants. *Psychological Science*, 2, pp. 45-49
- Mandler, G. (1975). Mind and Emotion. New York: Wiley, pp. 673.
- Olthof, T., Schouten, A., Kuiper, H., Stegge, H. y Jennekens-Schinkel, A. (2000).

- Shame and guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlatos. *Journal of Develoment Psychology*, 18, pp. 51-64.
- Piaget, J. (1986). Seis estudios de psicología. Barcelona: Ariel. pp. 227.
- Piaget, J. (1996). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de cultura económica. pp. 401.
- Plutchik, R. (1987). Las emociones. México: Diana. pp.
- Schaefer, E. S. (1961). Converging conceptual models for maternal behavior and for child behavior. En: J. Glidewell (Ed.), Parental Attitudes and child behavior. Sprongfield, Ill: Thomas. pp. 879.
- Spackman, M. (1999). Infants and Emotions: How the Ancients Theories Inform Modern Issues. *Cognition and Emotion*, 13 (6), pp. 795-811.
- Sroufe, L.A. (1979). Socioemotional development, en Osofsky J. (ed.). Handbook of infant development. New York: Wiley, pp. 462-516.
- Sroufe, L.A. (2000). Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años. México: Oxford University Press. pp. 326
- Termine, N. T. e Izard C. E. (1988). "Infants" responses to their mothers expressions of joy and sadness. *Developmental Psychology*, 34, pp. 223-229.
- Thompson, R. (1987). Development of Children's Inferences of the Emotions of Others. *Developmental Psychology*, Vol. 23, No. 1, pp. 124-131.
- Trần Duc Thao (1984). Investigations into the origin of language and consciousness. Paris: Editions sociales. pp. 214.
- Trang-Thong (1971). Qué ha dicho verdaderamente Wallon. Madrid. Doncel, p. 76-131.
- Van Der Ver, R. (1996). Henri Wallon's Theory of Early Chile Development: The Role of Emotions. *Developmental Review*, 16, 364-390.
- Villanueva, L., Clemente, R., Adrián J. (2001). La comprensión infantil de las

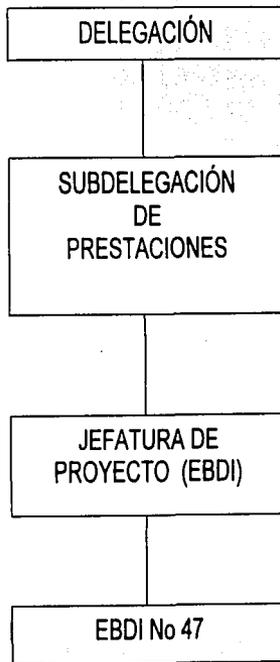
- emociones secundarias y su relación con otros desarrollos sociocognitivos. Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Volumen 3, Número 4. dirección de internet: <http://reme.uji.es/articulos/avill17280806100/texto.html>
- Vinden, P. (1999). Children's Understanding of Mind and Emotion: A Multi-culture Study. *Cognition and Emotion*, 13 (4), pp. 19-48.
- Wallon, H. (1965). Estudios sobre psicología genética de la personalidad. Argentina: Lautaro, p. 183.
- Wallon, H. (1974). La evolución psicológica del niño. México: Grijalbo. pp. 202
- Wallon, H. (1976). Los orígenes del pensamiento en el niño. Buenos Aires: Nueva Visión, Tomo II, p. 449.
- Wallon, H. (1979). Los orígenes del carácter en el niño. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. pp. 259.
- Wallon, H. (1985). La vida mental. Barcelona: Critica-Grijalbo. pp. 289

ANEXOS

ANEXO 1

TESIS CON
FECHA DE ORIGEN

ORGANIGRAMA ESTRUCTURAL DE ISSSTE ESTANCIAS



87

TRIPULACION
FALLA
1987

ORGANIGRAMA DE ESTANCIAS PARA EL BIENESTAR Y DESARROLLO INFANTIL

FECS CON
FALLA DE ORIGEN

DIRECTORA

JEFE DE APOYO
ADMINISTRATIVO

SECRETARIA

JEFE DEL
AREA
PEDAGOGICA

AREA DE
PSICOLOGIA

AREA DE
TRABAJO
SOCIAL

AREA DE
SALUD

AREA DE
ODONTOLOGIA

AREA DE
ALIMENTOS

SECCION
DE
LACTANTES

SECCION DE
MATERNALES

SECCION DE
PREESCOLARES

EDUCADORA

NIÑERA

EDUCADORA

NIÑERA

PROFESOR
DE MUSICA

MAESTRO DE
EDUCACION
FISICA

ENFERMERA

PUERICULTISTA
NIÑERA

LACTARIO
ENCARGAD

COCINA
COCINERA

SERVICIOS GENERALES
PERSONAL INTENDENCIA
LAVANDERIA-VIGILANCIA

AUX DE
COCINA

88

ORGANIZACIÓN DE LA ESTANCIA

La Estancia está organizada en dos áreas fundamentales para la prestación del servicio:

La primera corresponde al área de Gobierno que se conforma por la Directora de la Unidad, el área de apoyo administrativo, secretarial y de servicios generales.

La segunda se integra por los servicios de salud, odontopediatría, trabajo social, psicología, pedagogía, educación física y alimentación, que operan el servicio de acuerdo a los manuales de normas y procedimientos que marca el *P.I.E.*

SERVICIOS:

AREA	RESPONSABLE	FUNCIONES GENERICAS
SALUD	MEDICO	Filtro médico. Diario control de vacunación. Medicina preventiva.
	ENFERMERA	Verificación de higiene y seguridad.
ODONTOFEDIATRIA	ODONTOLOGO	Control y registro de erupciones. Atención preventiva. Atención curativa. Atención a otros niveles.
TRABAJO SOCIAL	TRABAJADORA SOCIAL	Vincular la familia con la EBDI. Verifica la adecuada prestación del servicio. Visitas domiciliarias.

89
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

AREA	RESPONSABLE	FUNCIONES GENERICAS
PSICOLOGIA	PSICOLOGO	Evaluación y diagnóstico del desarrollo. Favorece el desarrollo integral del niño.
NUTRICIÓN	DIETISTA COCINERA ENCARGADO LACTARIO	Recibo y almacenado de alimentos. Preparación de alimentos por consistencia y presentación. Aplicación de menús de emergencia.
PEDAGOGÍA	JEFE ÁREA PEDAGOGICA EDUCADORAS NIÑERAS ASISTENTE EDUCATIVAS PRACTICANTES	Aplicar el modelo educativo que marca el Subprograma Pedagógico del *P.I.E.* Apoyan la labor de las educadoras Son estudiantes no tituladas provenientes de otras instituciones que apoyan las actividades de las educadoras

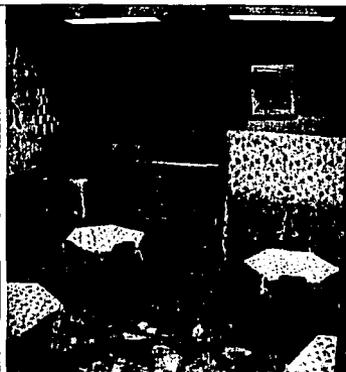
90

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ÁREAS QUE CONFORMAN LA ESTANCIA



FACHADA PRINCIPAL



SALA DE CANTOS Y JUEGOS



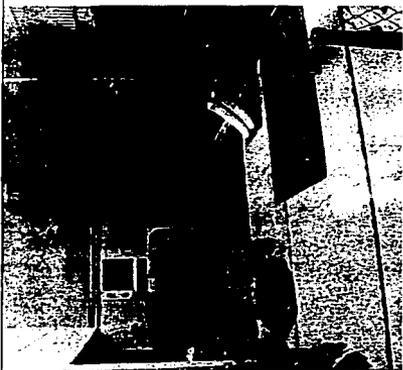
COMEDOR



ESCALERAS PARA EL SEGUNDO NIVEL



GRUPO DE MATERNAL C



AREA DE JUEGOS



GRUPO DE PREESCOLAR 1 Y 2

MATERNAL "C"

NOMBRE	PAPA	MAMA	HERMANOS
José Rodrigo Benitez Galván	José 3º. de Secundaria Técnico Esp. (empleado federal)	Leticia 2º. Preparatoria/Sec. Empleado Federal	Carlos, 7 años, 1º. de primaria Arturo 10 años, 4º. de primaria
Jorge Luis de la Rosa Díaz	Jorge Arturo, 38 años Técnico en Contabilidad, preparatoria Empleado Federal	Mónica, 29 años Pasante de Diseño Gráfico Empleada Federal	Mariana, 2 años, materna A, EBDI 47
André Espinoza Rubio	John, 28 años 3º. de Secundaria/Técnico en Diseño Empleado Federal	María Luisa, 31 años 3º. de secundaria Secretaría Empleada Federal	Axel, 2 años y 8 meses, maternal B, EBDI 47
Marco Vinicio Gamboa Carrasco	Marco, 37 años Lic. T.S. Empleado Federal	Margarita, 40 años Lic. T.S. Empleado Federal	Pamela, 4 años y 3 meses, maternal C2, DIF Ana Karen, 7 años, 1º. de primaria
Camila Hiromy López González	Carlos 3º. de Bachilleres Empleado	Angeles 3º. de Secundaria Secretaría	Karla, 14 años, 3º. de secundaria Gabriela, 15 años, 1er. semestre de vocacional
Andrés Reyes Sánchez	Andrés, 40 años 3º. de Preparatoria Comerciante	Leticia Valentina, 35 años Licenciatura en Administración	Hermano de 6 meses

93

EFECTIVO CON
 DE ORIGEN

		Empleada Federal	
Daniela Sara Ibarra Delgado	Octavio, 36 años Estudiante de licenciatura en Relaciones comerciales	Sara, 36 años 3º. de Secundaria Enfermera	Octavio, 5 años, preescolar 1, EBDI 47
Haidee Terrones Martínez	Miguel, 39 años 3º. de Secundaria Empleado	María Guadalupe, 40 años Maestra de primaria Empleada Federal	Miguel, 9 años, 2º. de primaria Alejandra, 12 años, 1º. de secundaria
Ulises Sánchez Martínez	Miguel, 35 años Licenciatura en Administración	Elena, 36 años Licenciatura en Psicología Empleada Federal	Eric, 5 años, preescolar 3, EBDI 47
Claudia Paulina González Álvarez	Benjamín, 30 años 3º. de Secundaria Empleado Federal	Claudia, 27 años Licenciatura en Psicología	Andrés Benjamín, 10 meses

PREESCOLAR 1, 2 y 3

NOMBRE	PAPA	MAMA	HERMANOS
Paola Iliana Trejo Aranda	Angel, 36 años 3º. de secundaria Empleado	Maria del Carmen, 38 años 3º. de secundaria/Técnico en Trabajo Social Empleado Federal	Adriana, 12 años, 6º. de primaria Alejandra, 11 años, 5º. de primaria Ángel A., 6 años, preescolar 3, EBDI 47
Jessica Alejandra Pérez Cortés	Alejandro, 29 años Pasante en Lic. Periodismo Empleado Federal	Araceli, 27 años Pasante en Lic. Periodismo Empleado Federal	No tiene hermanos
Carlos Rodrigo Rosas Castro	Juan Carlos, 28 años 3º. de preparatoria Empleado	Ana Lidia, 24 años 3º. de secundaria/secretaria Empleado Federal	Fernando, 8 meses, EBDI 47
Alan A. López Ochoa	Roberto, 48 años 3º. vocacional Empleado Federal	Edith, 35 años 1º. de preparatoria Empleado Federal	Paola, 13 años, 2º. secundaria
Fernanda Garduño Torrero	Isaias, 37 años Médico especialista Empleado Federal	Laura Areli, 36 años Médico especialista Empleado Federal	Jimena, 3 años maternal "B", EBDI 47
Paola Laynes Sánchez	Victor, 28 años Preparatoria incompleta Radio operador	Gabriela, 31 años Secundaria Costurera, empleado federal	Karen Dolores, 2 años 8 meses, materna "B", EBDI 47
Karla Donlucas Pérez	Jaime E., 34 años	Graciela, 41 años	Jaime, 8 años, 3º. primaria

	Ingeniero Civil Empleado Federal	Licenciatura en Trabajo social Empleado Federal	Aimce, 6 años, 1º. primaria
Juan Eduardo Garcia Ochoa		María Guadalupe, 32 años 3º. de secundaria/secretaria Empleado federal	Luis Fernando, 5 años 10 meses, preescolar 3
Octavio Ibarra Delgado	Octavio, 26 años Estudiante de licenciatura en Relaciones Comerciales Empleado	Sara, 36 años Secundaria Empleado Federal	Sara, 3 años, maternal C
Axel Pérez Escalante		Socorro, 31 años 3º. de secundaria Empleada Federal	Edzon, 4 años, preescolar 1
Edzon Pérez Escalante		Socorro, 31 años 3º. de secundaria Empleada Federal	Axel, 4 años, preescolar 1
Diana Sofia Salazar Bejarano	Javier, 36 años Licenciado en Derecho	Gloria, 38 años Pasante en licenciada en Derecho	Javier, 6 años, 1º. de primaria
Yussif A. Toquedo Vera	Gustavo, 33 años Lic. en Sistemas Empleado Federal	Carmen, 33 años Lic. Historia Empleado Federal	Tzoali (1 año 3 meses, lactante B, EBDI 47)
Judith Mondragón Flores	Jesús Domingo, 35 años 3º. de secundaria Empleado	Margarita, 43 años Ing. Topografo/secretaria Empleado federal	Jesús Domingo, 13 años, 1º. de secundaria Jacqueline, 9 años, 4º. de primaria

Jorge Antonio Arreola Raeja	Francisco, 36 años 5º semestre de técnico en Trabajo Social	Rosario, 35 años 3º. de secundaria/comercio Empleado Federal	No tiene hermanos
Karina E. Hernández Villa		Rocío, 32 años 2º. de secundaria/secretaria Empleado federal	Javier, 3 años, kinder
Diana Laura Ramírez García		Ma. Mayela, 34 años Lic. en Derecho Abogada, empleado federal	Guilhermina 57 años, 3º. de secundaria, hogar Socorro
Stephani Arcadia Pettersen	Sigfrido, 49 años Ing. en Electrónica Empleado	Itzel, 42 años Pasante Economía Empleado federal	Tisú Itzel, 7 años, 1º. de primaria

97

NEEDMO EC VIVIVA
PALM DE CHICHEN
NOO SECAL
RECIBO CON

ANEXO 2



ALEGRE



ALEGRE



ENOJADO



ENOJADA



ASUSTAD



ASUSTADA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



SORPRENDIDO



SORPRENDIDA



ORGULLOSO



ORGULLOSA



AVERGONZADO



AVERGONZADA



CULPABLE



CULPABLE



TRANQUILA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 3

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CUENTOS

Había una vez un niño que fue a una fiesta donde había muchos globos y un gran pastel. ¿Cómo crees que se sienta el niño?

Había una vez un niño que tenía un carrito que le regaló su papá y estaba jugando con él, de pronto llegó una niña cogió el juguete y se fue corriendo con él. ¿Qué crees que sintió el niño?

Había una vez un niño que llegó a su casa y sus padres le dieron una caja cuando la abrió se dio cuenta que era un perrito. ¿Qué crees que sintió el niño?

Había una vez un niño que tenía un pajarito y que lo quería mucho, pero un día el pajarito se escapó de la jaula y ya no volvió jamás. ¿Qué crees que sintió el niño?

Había una vez un niño que estaba solo en la noche viendo en la tele una película de terror. ¿Que crees que sintió el niño?

Había una vez un niño que fue a la tienda a comprar unos caramelos pero cuando llevo se dio cuenta que había muchos niños haciendo fila para que los atendiera el señor de la tienda, entonces fue al lugar donde estaba el primer niño formado y le dio un fuerte empujón y el niño se cayó y entonces pidió los caramelos que quería mientras los otros niños esperaban. ¿Te gustó la historia? ¿Por qué? ¿Qué quería el niño/a? ¿Y qué hizo para conseguirlo? ¿Y cómo se sentirá el niño/a que está en el suelo? ¿Por qué? ¿Cómo se sentirá este niño/a (que empuja)? ¿Por qué?

Había un niño llamado Juanito que tenía un hermano más chico, un día estando en su casa quiso alcanzar un frasco de dulces que estaba al centro de la mesa, como no los alcanzaba se subió a una silla, su hermanito lo estaba observando, al intentar agarrar el frasco de dulces se le resbaló de las manos y se estrelló en el suelo rompiéndose, su mamá al escuchar el ruido entró al cuarto y preguntó quién había hecho eso. Entonces Juanito señaló a su hermanito y dijo que él había sido, su mamá agarró a su hermanito lo regañó fuertemente y lo dejó encerrado en su cuna durante el día, Juanito miró cómo castigaban a su hermanito. ¿Qué gusto la historia? ¿Por qué? ¿Quién rompió el bote de caramelos? ¿Por qué la mamá castiga al

hermanito menor? ¿Cómo se sentirá el niño/a viendo que castigan a su hermanito?
¿Por qué?

Pedro era un niño que entro a una competencia de carrera en donde participaron niños más grandes que él, y el día de la carrera Pedro se esforzó mucho porque sus padres fueron a verlo y llego en primer lugar. ¿Cómo se sintieron sus padres cuando vieron llegar a Pedro en primer lugar? ¿Cómo se sintió Pedro cuando llego en primer lugar? ¿Cómo se sintió el niño que llego en último lugar?

Había una vez un gatito que solo le gustaba la leche y nada más, y se la daban en un biberón azul que no era transparente. Un día un niño travieso engaño al gatito y le cambio la leche por refresco. ¿Qué crees que sintió el gato al ver el biberón? ¿Qué crees que sintió el gato al darse cuenta que el biberón tenía refresco y no leche?

Había una vez un niño al que llevaron a nadar sus papás, cuando estaba cerca de la orilla de la alberca se le resbaló su traje de baño, en ese momento las personas y sus papás lo voltearon a ver. ¿Cómo crees que se sintió el niño? ¿Cómo crees que se sintieron sus papás?

¿A quién quieres más en tu casa? ¿Por qué?

¿A quién quieres más en tu escuela? ¿Por qué?

ANEXO 4

(Algunos ejemplos de las sesiones de trabajo)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

NOMBRE: Claudia Paulina González Álvarez

EDAD: 3 años 11 meses

NIVEL: Maternal 'C'

PAPA: Benjamín, 30 años, 3º de secundaria, empleado federal

Hermanos: Andrés Benjamín, 10 meses

FECHA: 11/01/01

HORA DE INICIO: 9:27 hrs

HORA FINAL: 9:34 hrs

MAMA: Claudia, 27 años, licenciatura en psicología

EMOCIÓN	HACER CARITA	PORQUÉ LA CARITA ESTA ASÍ	SITUACIONES EN DONDE SE SIENTE ASÍ	OBSERVACIONES
ALEGRÍA	(Reconoció la carita) <i>Contento, llorando</i> (Se llevo su mano derecha hacia la cara y trazo un semicírculo hacia arriba) E: ¿Pero haber tu házmela? (Hizo la carita)	¿No se (sonriendo) ¿No se (sonriendo)	<i>Cuando mi mamá me abraza</i>	(golpeaba sus pies contra el piso) Muestra de afecto por parte de su mamá (alegría reactiva)
ENOJO	(Reconoció la carita) <i>Esta enojado</i> (Se llevo su mano derecha hacia la boca y trazo un semicírculo hacia abajo) (Hizo la carita)	¿Le pegaron ¿La mordieron	(Afirmo con la cabeza) <i>Morder Alejandro</i> E: ¿Quién es Alejandro? <i>Mi primo</i> E: ¿Te muerde? SI (sonriendo)	Cuando transgreden su integridad física (dolor) (enojo reactivo)
MIEDO	(No reconoció la carita) (Negó con la cabeza) (Hizo la carita) (Se asemeja a la tristeza)	¿(Negó con la cabeza) ¿(Negó con la cabeza)	Los monstruos, uno más feo E: ¿Cómo cual? <i>Uno grande (levanto su brazo hacia arriba), hasta allá, hasta allá, hasta allá</i> E: ¿Hasta el cielo? (Afirmo con la cabeza)	Seres creados por su imaginación (miedo imaginario)
TRISTEZA	(No reconoció la carita) (Negó con la cabeza) (Hizo la carita)	¿(Negó con la cabeza) ¿No se	<i>Que mi mamá me regaña</i> E: ¿Tú sabes porque te regaña tu mamá, entiendes porque te regaña tu mamá? (Negó con la cabeza)	Cuando impiden el logro de un fin (regaña) (tristeza reactiva)
ORGULLO	(No reconoció la carita)	¿Porque E: ¿Sabes que es estar orgulloso? (Negó con la cabeza)		Desconocimiento del concepto
VERGÜENZA	(No reconoció la carita) E: A este niño le dio pena	¿Porque (Negó con la cabeza)	Cómo que me pegan	No hay correspondencia con el concepto, parece estar

106

VALORACIÓN
CATEGORÍA
NOMBRE

	Hizo la carita (seria, tal vez enojada)	¿Nunca sé		vinculado al enojo reactivo (transgresión de la integridad física)
CULPA	(No reconoció la carita) E: Este niño sintió culpa Hizo la carita (triste)	¿(Negó con la cabeza) ¿(Negó con la cabeza)	<i>Que le hiciera algo a los niños chiquitos, que me hagan algo y yo les pego</i> E: ¿Y sientes culpa? Sí, pero mi papa me ha decidido que les pegue cuando me pegan	No hay correspondencia con el concepto, parece estar vinculado al enojo reactivo (transgresión de la integridad física)
SORPRESA	(No reconoció la carita) (Sólo se le quedó mirando) Hizo una carita (triste) <i>Yo nunca sé nada</i>	¿Porque le pegaron ¿(Negó con la cabeza)	(Negó con la cabeza)	No hay correspondencia con el concepto, parece estar vinculado al enojo reactivo (transgresión de la integridad física)
TRANQUILIDAD	(Hizo la carita sonriendo) <i>contenta</i>		(Afirma con la cabeza) <i>viendo la tele</i>	El concepto está mezclado con la alegría (alegría contemplativa)

FECHA: 11/01/01

HORA DE INICIO: 9:35 hrs

HORA FINAL: 9:47 hrs

CUENTO

Respuestas

1

FIESTA

¿Cómo?

E: ¿Cómo te imaginas tú se habrá puesto a llorar, se habrá enojado?

(Afirma con la cabeza)

E: ¿Tú crees, tú te pondrías enojada y llorarías porque ves un pastel y globos?

(Afirma con la cabeza) *pero yo no lloro cuando se me vuela*

E: ¿Imagínate que tú eras el niño del cuento, cómo te pondrías tú si vieras muchos globos y un pastel?

Contenta, yo sí como pastel!

Atribución de emociones opuestas (llorar, enojo, contento) a una situación

2

QUITAR JUGUETE

Enojado

Atribución de la emoción de enojo cuando se interrumpe una actividad lúdica

3

PERRITO

Enojado

Atribución de la emoción de enojo cuando hay un suceso inesperado

4

ESCAPE PERRITO

Muy feo, también mi papa cuando me regaña siente muy feo aquí (tocándose el pecho)

E: ¿Tú papa le dice que siente muy feo cuando te regaña?

(Afirma con la cabeza)

E: ¿Y tú sientes feo cuando él te regaña?

(Afirma con la cabeza)

E: ¿Cómo te regaña?

Me pega y me castiga

E: ¿Y que te hacen cuando te castigan?

Me pegan

107

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
 TEMA DE ORIGEN

108

	<p>E: ¿Y cómo te sientes tú cuando te pegan? <i>Con el cinturón me pegan</i> E: ¿Y tú cómo te sientes cuando te pegan? <i>Muy feo</i> Atribución de una emoción inespecífica negativa cuando se rompe un vínculo afectivo y cuando se transgrede la integridad física de la niña</p>	
5 PELICULA	<p><i>Muy feo</i> E: ¿Cómo feo? <i>Porque estaba solito</i> E: ¿Qué crees que estuviera haciendo el niño estaría llorando, cómo estaría? <i>Llorando</i> Atribución de una emoción inespecífica negativa cuando existe un aislamiento del individuo, también hay una mezcla con el sentimiento de tristeza</p>	
6 ECHAR LA CULPA	<p>¿Te gusto el cuento? ¿Por qué?</p>	<p>(Afirmo con la cabeza) <i>porque estaba un niño</i> Atribución de gusto por un personaje de la historia (Interés personal)</p>
	<p>¿Quién rompió el frasco de los caramelos?</p>	<p>(Señalo el dibujo de Juanito) Comprensión del cuento</p>
	<p>¿Por qué la mamá castiga al hermanito menor?</p>	<p><i>Porque Juan dijo que fue el hermanito</i> Descripción de un hecho</p>
	<p>¿Cómo se sentirá Juanito viendo que castigaban a su hermanito? ¿Por qué?</p>	<p><i>Feo</i> E: ¿Por qué sintió feo? <i>porque regañaron a su hermanito</i> Atribución de una emoción inespecífica negativa al personaje por ser responsable del castigo de su hermanito</p>
7 EMPUJAR	<p>¿Te gusto el cuento? ¿Por qué?</p>	<p>(Afirmo con la cabeza) <i>porque hay muchos dulces</i> Vinculación con intereses propios (dulces)</p>
	<p>¿Qué quería el niño? ¿Y que hizo para conseguirlo?</p>	<p><i>Caramelos, tiro al niño</i> Recuerdo de la trama del cuento</p>
	<p>¿Y cómo se sentiría el niño que está en el suelo? ¿Por qué?</p>	<p><i>Muy feo</i> Atribución de una emoción inespecífica negativa por una transgresión física</p>
	<p>¿Cómo se sentiría este niño (que empuja)? ¿Por qué?</p>	<p><i>No los compro</i> E: ¿Por qué no los compro? <i>Porque tiro al niño</i> E: ¿Y que estaba sintiendo? <i>Muy feo</i> Atribución de un hecho y de una emoción inespecífica negativa por la transgresión de normas sociales</p>
8 PREMIO	<p>¿Te gusto el cuento? ¿Por qué?</p>	<p>(Afirmo con la cabeza) <i>porque esta bonito</i> Vinculación con un interés personal (gusto por los cuentos)</p>
	<p>¿Cómo se sintieron sus padres cuando vieron llegar a Pedro en primer lugar?</p>	<p>(Inaudible)</p>

	¿Cómo se sintió Pedro cuando llegó en primer lugar?	<i>Bonito</i> Atribución de un sentimiento agradable por el logro de un fin
	¿Cómo se sintió el niño que llegó en último lugar?	<i>Muy feo</i> Atribución de una emoción inespecífica negativa por no haber logrado un fin
9 GATITO	¿Qué crees que sintió el gato al ver el biberón?	<i>Feo</i> Atribución de una emoción inespecífica negativa debido a la incapacidad de la niña de ponerse desde el punto de vista del personaje
	¿Qué crees que sintió el gato al darse cuenta que el biberón tenía refresco y no leche?	<i>Se enoja</i> Atribución de la emoción de enojo por no existir correspondencia entre lo deseado y lo conseguido (presentado)
AFFECTIVIDAD	¿A quién quieres más (casa/escuela)? ¿Por qué?	Casa: <i>A mi hermano</i> E: ¿Y porque lo quieres? <i>Porque es chillón</i> Escuela: <i>A Paola (la practicante)</i> E: ¿Y porque la quieres a ella mucho? <i>Porque a ella la quiero siempre</i> Atribución de un sentimiento por la característica de un individuo (hermano chillón) Definición circular

NOMBRE: Diana Sofía Salazar Bejano
 EDAD: 5 Años, 6 Meses
 NIVEL: Preescolar 1
 PAPÁ: Javier, 36 años, licenciatura en derecho
 HERMANO: Javier, 6 años, 1º de primaria

FECHA: 3/12/01
 HORA DE INICIO: 9:24 hrs.
 HORA FINAL: 9:42 hrs.
 MAMA: Gloria, 38 años, pasante en licenciatura en derecho

110
 FALLA DE ORIGEN
 TERCER CON

EMOCIÓN	HACER CARITA	PORQUÉ LA CARITA ESTA ASI	SITUACIONES EN DONDE SE SIENTE ASI	OBSERVACIONES
ALEGRIA	E: Este niño está bien alegre E: ¿Esta niña esta...? Alegre (Hizo la carita)	(Hizo una pausa larga) ♂ Quería un pastel ♀ Quiera moñitos	No sé E: ¿No hay cosas que te hagan sentir alegre? (Afirmando con la cabeza) Es que son experimentos E: ¿Cómo cuales Sofi? Los que hacen mi hermano y yo	(Balanceaba su cuerpo de izquierda a derecha) Atribución de una emoción de alegría por el deseo de un bien material y por actividades lúdicas conjuntas
ENOJO	(Reconoció la carita) Esta enojado (Hizo la carita)	♂ Le pegaron E: ¿Qué te imaginas que hizo para que te pegaran? Le quitaron un cepillo a un amigo ♀ Le jalaron el pelo	Mmm, que me pegan	Atribución de la emoción de enojo por transgresión física del personaje y de ella misma
MIEDO	(Reconoció la carita) Asustado (Hizo la carita abriendo la boca)	♂ Soño, el mounstro (Dijo que la niña esta sorprendida) ♀ Vio una luz E: ¿Vio una luz y por eso se asusto? (Afirmando con la cabeza) pensó que era un mounstro	(Negó con la cabeza) E: ¿Nada, nada, nada, segurísima? Sol tantito me asustaron mi hermano E: ¿Qué te hizo tú hermano a ver, cuéntame? No le hago nada y me asusta, como fantasma	Atribución de la emoción de miedo por una situación inesperada (mezclada con sorpresa) y la evocación de entidades producto de su imaginación (creencia)
TRISTEZA	E: Este niño está triste (Hizo la carita)	♂ No tenía amigos ♀ No tenía amiguitas. A lo mejor no tiene cocina y no tiene juguetitos	(Negó con la cabeza) E: ¿si se va tu mama, no te pones triste? (Asintió con la cabeza) E: ¿Otras cosas que te pongan triste? Ya nada	Atribución de la emoción de tristeza por no tener relaciones sociales (amistad) con pares y por el retiro temporal de un vínculo afectivo (mamá)
ORGULLO	(No reconoció la carita) Esta alegre (Hizo la cara abriendo la boca)	♂ Primero no tenía amigos y despues yo hizo que fueran sus amigos ♀ Primero le jalaron un ¡se le ve cara de enojada! E: ¡No, esta orgullosa!	No sé	Vincula el sentimiento de orgullo con el de alegría, relacionándolo con una situación negativa (no tener amigos y jalar el pelo) y posteriormente el logro de

		<i>No, mira</i> <i>E: ¡No, esta orgullosa!</i> <i>Le jalaron un pelo primero y después quiso hacer su amiga alguien</i>		una situación positiva (hacer amigos y que alguien deseara su amistad)
VERGÜENZA	E: Este niño esta avergonzado (Hizo la carita, haciendo su cabeza a un lado)	♂ <i>Comió mucho</i> ♀ <i>No bajo de peso</i>	<i>No, no</i>	Atribución del sentimiento de vergüenza por transgredir normas sociales (comer mucho y no bajas de peso)
CULPA	E: Este niño se siente culpable (Hizo la carita)	♂ <i>Le pego a sus amigos</i> ♀ <i>Le pego a sus amigas</i>	(Negó con la cabeza) <i>No</i>	Atribución del sentimiento de culpa por haber transgredido la integridad física de sus amigos
SORPRESA	E: Este niño esta sorprendido (Hizo la carita abriendo la boca)	♂ <i>Vio un pastel grande</i> ♀ <i>Porque vio un muñecote grande</i>	<i>No se, nunca me he sentido sorprendida</i> E: ¿Segurísima! <i>Mmmmm</i>	Atribución de la emoción de sorpresa por poseer un bien material de gran tamaño
TRANQUILIDAD	(No hizo la carita, hizo su cabeza de lado y sonreía a la experimentadora)		E: ¿Alguna vez te has sentido tranquila? (Afirmo con la cabeza) E: ¿Cuándo? <i>Cuando estoy en mi casa</i>	No hay una clara vinculación con el estado de tranquilidad

JUEGO: Volleo el envase y saco las piezas, armo la casa, un tren donde se subían los niños, aplando juguetes en la casa, su mama y la hijita esperan a su papa que regresa del campo, luego el papa agarra a la niña y se van a comprar al super y su mama se va a buscar la tela y toda la familia va a jugar al trencito chucho, primero el papa y luego la mama y después las niñas, luego pasa un robachicos y que se roba a su perrito (estaba cantando lo que hacían los muñequitos y los juguetes)

FECHA: 12/12/01

HORA DE INICIO: 9:13 hrs

HORA FINAL: 9:25 hrs

CUENTO

1

FIESTA

2

QUITAR JUGUETE

3

PERRITO

4

ESCAPE PERRITO

5

PELICULA

6

ECHAR LA CULPA

Respuestas

Sorprendido

Atribución del sentimiento de sorpresa por un hecho inesperado agradable

Triste

Atribución de la emoción de tristeza por la interrupción brusca de una actividad lúdica

Alegre

Atribución de la emoción de alegría por un suceso inesperado agradable

¿Se murió cuando lo atropellaron?, triste

Atribución del sentimiento de tristeza por el rompimiento definitivo de un vínculo afectivo

Miedo

Atribución de la emoción de miedo por una actividad contemplativa negativa

¿Te gusto el cuento? ¿Por qué?

Si, por los dulces

Valoración del cuento por tener elementos que deseara (dulces)

¿Quién rompió el frasco de los caramelos?

Juando

RECIBO RESOLUTIVO
 FALTA DE OCURREN
 TESTES CC
 11

7
EMPUJAR

¿Por qué la mamá castiga al hermanito menor?

¿Cómo se sentirá Juanito viendo que castigaban a su hermanito? ¿Por qué?

¿Te gusto el cuento? ¿Por qué?

¿Qué quería el niño? ¿Y que hizo para conseguirlo?

¿Y cómo se sentiría el niño que está en el suelo? ¿Por qué?

¿Cómo se sentiría este niño (que empuja)? ¿Por qué?

8
PREMIO

¿Te gusto el cuento? ¿Por qué?

¿Cómo se sintieron sus padres cuando vieron llegar a Pedro en primer lugar?

¿Cómo se sintió Pedro cuando llegó en primer lugar?

¿Cómo se sintió el niño que llegó en último lugar?

9
GATITO

¿Qué crees que sintió el gato al ver el biberón?

¿Qué crees que sintió el gato al darse cuenta que el biberón tenía frescos y no leche?

¿Qué crees que sintió el niño?

10
ALBERCA

¿Cómo crees que se sintieron sus papas?

Recuerdo de la primera parte del cuento

Porque le echo la culpa y no se dio cuenta de lo que paso
Atribución de una intención (echar la culpa) a uno de los personajes (Juanito) y una creencia (no darse cuenta) a la mamá

Feliz, porque (inaudible)

Atribución de la emoción de felicidad a pesar de transgredir una norma social

No, porque lo tiro

Valoración del cuento a partir de un juicio moral (tirar a alguien)

Una paleta, empujarlo

Recuerdo de la trama del cuento

Enojado, porque lo tiro

Atribución de la emoción de enojo por transgresión física

Triste, porque lo tiro

Atribución del sentimiento de tristeza por transgredir la integridad física de otra persona

Si, por la medalla

Valoración del cuento a partir del logro de un bien material (medalla)

Felices

Atribución de la emoción de felicidad a los padres por presenciar el logro de un fin de su hijo

Feliz

Atribución de la emoción de felicidad al personaje por el logro de un fin

Feliz

Atribución del sentimiento de felicidad por participar en una actividad

Triste

No se pone desde el punto de vista del personaje

Tristecito

Atribución del sentimiento de tristeza por uno haber correspondencia entre lo esperado y lo obtenido

Qué

E: ¿Le daría risa porque se le cayó el traje de baño o se enojaría o le daría pena?

Le daría pena

Atribución del sentimiento de pena por transgredir una norma social y que exista personas que lo presencien

E: ¿Les daría pena, se enojarían o les daría risa?

Les daría risa

Atribución de una expresión positiva (risa) a los padres por presenciar una transgresión de una norma social.

112

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

AFECTIVIDAD

¿A quién quieres más (casa/escuela)? ¿Por qué?

moral

Casa: a mi mamá, porque me peina, me ayuda a recoger mis juguetes

Establece un vínculo afectivo con su mamá por la satisfacción de necesidades y por realizar actividades conjuntas

Escuela: a la maestra Leo, porque me da trabajos, me ayuda a hacer los trabajos

Establece un vínculo afectivo con su maestra porque realiza actividades conjuntas

E: ¿Quiénes son tus amigos?

Axel y Edzon, Diana, Yessi y también Carlos, Marita, y a otros de otra escuela que se llama Fermantino y Betito

E: ¿Y a ellos los quieres?

Quiero más a mi hermanita,

E: ¿Y porque quieres más a tu hermanita?

Porque es mi mejor amiga

Atribución de un vínculo afectivo con un familiar (hermana) por la amistad

E: ¿Cuándo en tu casa te portas un poquitito mal te regañan?

Un poquitito me regañan

E: ¿Quién te regaña?

Mi papá y mi mamá

E: ¿Y cómo te sientes tú cuando te regañan?

Feliz (sonrió) la experimentadora y le dijo no creo y la niña sonrió)

No hay una clara correspondencia entre la emoción (felicidad) y la situación plateada

E: ¿Y sabes porque te regañan?

Porque me porto mal

E: ¿Pero que cosas haces?

Quiero que me compren un dulce y no me lo dan, porque no tienen dinero

Tiene conciencia de por que en ocasiones los papas no le satisfacen sus deseos (no tener dinero)

NOMBRE: Stephani Arcadia Petterssen
 EDAD: 5 años 3 meses
 NIVEL: Preescolar 3
 PAPA: Sigfrido, 49 años. Ing. en electrónica
 HERMANOS: Itzel, 7 años, 1º de primaria

FECHA: 14/12/01
 HORA DE INICIO: 10:05
 HORA FINAL: 10:34
 MAMA: Itzel, 42 años, pasante de economía

EMOCIÓN	HACER CARITA	PORQUÉ LA CARITA ESTÁ ASÍ	SITUACIONES EN DONDE SE SIENTE ASÍ	OBSERVACIONES
ALEGRIA	(Identifico la carita) Contento (Hizo la carita)	♂ Porque se porto bien ♀ Porque se porto bien	Quando me dan una galleta	Atribuyo la emoción de alegría cuando le dan bienes materiales agradables y cuando cumple las normas familiares
ENOJO	(Identifico la carita) Esta enojado (Hizo la carita)	♂ Lo regañaron ♀ Esta enojada porque no le dieron sus galletas	Como cuando no me dan refresco	Atribuyo la emoción de enojo cuando es reprendida y cuando le no satisfacen sus deseos alimenticios
MIEDO	(No identifico la carita) Esta triste (Hizo la carita) Quando me da mucho miedo	♂ Esta asustado por un fantasma ♀ Esta asustada porque le salio otro fantasma	Algo, como cuando Chuy me asusta	Atribuye la emoción de miedo cuando evoca seres producto de su imaginación y ante eventos inesperados (asustar)
TRISTEZA	(Identifico la carita) Esta llorando (Hizo la carita)	♂ Pegarle E: ¿Quién? Un niño ♀ Le pego una niña	A veces si E: ¿Pero que cosas? Me pegan a cada rato cuando me porto mal	Atribuye la emoción de tristeza cuando transgreden su integridad física
ORGULLO	(No identifico la carita) Triste (Hizo la carita, sonriendo)	(Inaudible) Yo la veo que esta enojada E: No esta orgullosa Que si le dejaron echar agua a las plantas	Como otra asustada	Hace referencia en primera persona (yo) y posteriormente atribuye el sentimiento de orgullo por permitirle realizar una actividad agradable
VERGÜENZA	(No identifico la carita) Esta llorando (Hizo la carita)	♂ Porque no se siente bien ♀ Porque se porto mal	Quando yo me trago el chicle y entonces mi mama me pega	No hay una clara correspondencia entre el sentimiento de vergüenza y las situaciones planteadas
CULPA		♂ Porque no le dejaron hacer nada E: ¿Pero porque no le dejaron hacer nada? Porque se porto mal ♀ Porque lo que hizo mal lo hizo mal E: ¿Y por eso se siente	Cómo cuando me regañan E: ¿Y que hiciste para que te regañaran? Portarme mal	Atribuye el sentimiento de culpa por haber transgredido una norma social y por no permitirle realizar una actividad

114

TECNO COM
 FALLA

		culpable? SI E: ¿Cómo que cosas hizo mal? <i>Le tiro un chicle a un niño y la mamá se entero, por eso ya</i>		
SORPRESA	(No identifico la carita) <i>Esta asustada</i> (Hizo la carita, sonriendo)	♂ <i>Le dejaron hacer muchas cosas</i> E: ¿Cómo cuales? <i>Como iluminar, pintar, colorear, todo eso</i> ♀ <i>Lo mismo de siempre</i>	<i>Los juegos, los brincos (unos resortes de plástico)</i>	Vincula la emoción de sorpresa con el miedo y con el acceso a actividades agradables
TRANQUILIDAD	(Hizo la carita, tomo aire)		<i>Primero tienes que llorar y luego ya te tranquilizas</i>	Atribuye el estado de tranquilidad como algo posterior a la expresión de llanto

JUEGO:

FECHA: 19/12/01

HORA DE INICIO: 10:41

HORA FINAL: 11:05

CUENTO	Respuestas		
1	<i>Contenido</i>		
FIESTA	Atribuye la emoción de alegría por una situación inesperada agradable		
2	<i>Llorando</i>		
QUITAR JUGUETE	Hace referencia a la expresión conductual de llanto por la interrupción brusca de una actividad lúdica		
3	<i>Contenido</i>		
PERRITO	Atribuye la emoción de alegría por una situación inesperada agradable en donde se puede establecer un vínculo afectivo		
4	<i>Llorando</i>		
ESCAPE PERRITO	Hace referencia a la expresión conductual de llanto por el rompimiento de un vínculo afectivo		
5	<i>Miedo</i>		
PELICULA	Atribuye la emoción de miedo por una actividad contemplativa negativa		
6	¿Te gusto el cuento? ¿Por qué?		<i>Si, porque él (señalando el dibujo de Juanito) engaña a la mamá</i>
ECHAR LA CULPA			Valoración positiva del cuento por atribuir una creencia al personaje (engañar a su mamá)
	¿Quién rompió el frasco de los caramelos?		<i>Juan</i>
			Recuerdo del cuento
	¿Por qué la mamá castiga al hermanito menor?		<i>Porque tenía miedo que lo regañaran</i>
			Atribuye la emoción de miedo (creencia) como una justificación
	¿Cómo se sentirá Juanito viendo que castigaban a su hermanito? ¿Por qué?		<i>Burlándose</i> E: ¿Por qué se estaba burlando? <i>Porque estaba diciendo mentiras</i>

TECNO COM

FALLA DE ...

		Atribución del sentimiento de burla por transgredir una norma social (mentiras)
7 EMPUJAR	¿Te gusto el cuento? ¿Por qué?	<i>Si, porque si me gusto</i> Valoración positiva del cuento por vincularlo con sus deseos
	¿Qué quería el niño? ¿Y que hizo para conseguirlo?	<i>Una paleta, conseguir dinero</i> E: ¿Estas segura eso hizo para conseguirlo, acuérdate que había niños formados y que este niño le hizo algo a este? <i>Lo aventó</i> Recuerdo de la trama del cuento pero incluyo un conocimiento de parte de su experiencia cotidiana
	¿Y cómo se sentiría el niño que está en el suelo? ¿Por qué?	<i>Llorando, porque lo aventaron</i> Hace referencia a la expresión conductual de llanto por existir una transgresión física
	¿Cómo se sentiría este niño (que empuja)? ¿Por qué?	<i>Llorando</i> <i>Pero lo va a regañar su mamá</i> Hace referencia a una expresión conductual de llanto debido a que habrá una consecuencia negativa (regaña) debido a una transgresión de una norma moral
8 PREMIO	¿Te gusto el cuento? ¿Por qué?	<i>Si, porque si</i> Valoración positiva del cuento a través de una explicación circular (porque sí)
	¿Cómo se sintieron sus padres cuando vieron llegar a Pedro en primer lugar?	<i>Orgullosos</i> Atribución del sentimiento de orgullo a los padres por presenciar un logro de su hijo
	¿Cómo se sintió Pedro cuando llevo en primer lugar?	<i>Orguloso</i> Atribución del sentimiento de orgullo por tener un logro debido a su esfuerzo
	¿Cómo se sintió el niño que llevo en último lugar?	<i>Orguloso</i> Atribución del sentimiento de orgullo por no tener un logro
9 GATITO	¿Qué crees que sintió el gato al ver el biberón?	<i>Mal</i> E: ¿Mal cómo? <i>Llorando</i> Hace referencia a una expresión conductual del llanto debido a que no se pone desde el punto de vista del personaje de la historia
	¿Qué crees que sintió el gato al darse cuenta que el biberón tenía refresco y no leche?	<i>Llorando</i> Hace referencia a una expresión conductual del llanto debido a que no hay correspondencia entre lo esperado y lo obtenido
10 ALBERCA	¿Qué crees que sintió el niño?	<i>Feo</i> E: ¿Feo cómo, le dio pena, se enoja, lloro, que le paso? <i>Le dio pena y lloro</i> Atribución del sentimiento de pena y de una expresión

		<p>conductual de llanto por haber transgredido una norma social y haber espectadores que lo presencien</p>
	¿Cómo crees que se sintieron sus papas?	<p>Mal E: ¿Mal cómo, ellos que sentían? <i>Se empezaron a reír cuando se le cayó los chones</i> Atribución de la expresión conductual de risa por haber presenciado la transgresión de una norma social en su hijo</p>
AFECTIVIDAD	¿A quién quieres más (casa/escuela)? ¿Por qué?	<p>Casa: <i>Siete cosas, mi (inaudible, parece que nombró a tres de sus amigos de su casa), mi mamá, mi papa</i> E: ¿Por qué los quieres tanto? <i>Porque a veces me porto mal y luego me llevan a los juegos</i> Establecimiento del vínculo afectivo con los padres por darle acceso a actividades lúdicas posterior ha haberse portado mal Escuela: <i>A Selene y Karina</i> E: ¿Son tus amigas? Sí E: ¿Y porque son tus amigas? <i>Porque me quieren</i> Atribuye un vínculo afectivo con mis amigas por que te dan muestras de afecto E: ¿A ti en tu casa te castigan? A veces E: ¿Cómo te castigan? <i>Me dan una paliza, luego me dicen vete a tu cuarto</i> E: ¿Y tú cómo te sientes? Mal Atribución de una emoción inespecífica negativa cuando la transgreden físicamente E: ¿Y quién te castiga tu mamá o tu papá? Los dos E: ¿Y cómo crees que se sientan tu papá y tu mamá cuando te castigan? Mal Atribución de una emoción inespecífica negativa cuando los padres castigan a su hija E: ¿Y cuando ya te perdonan? Orgullosos Atribución del sentimiento de orgullo después de aplicar un castigo</p>

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN